



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**La inserción de profesionales no licenciados a la carrera docente. Un estudio Biográfico-
Narrativo desde el contexto rural de Antioquia**

Marly Alejandra Quiceno Garcés

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctora en Educación

Directoras

Ana María Cadavid Rojas, Doctora en Educación

Luisa Fernanda Acosta, Doctora en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2025

La inserción de profesionales no licenciados a la carrera docente. Un estudio Biográfico-Narrativo desde el contexto rural de Antioquia.

Cita	Quiceno, 2025
Referencia	Quiceno M. (2025). “La inserción de profesionales no licenciados a la carrera docente. Un estudio Biográfico-Narrativo desde el contexto rural de Antioquia”, Tesis doctoral, Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia, Colombia.
Estilo IEEE (2020)	



Doctorado en Educación, Cohorte XVIII.

Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).

Línea de Investigación: Estudios en Pedagogía, Educación y Didáctica



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Bibiana María Cuervo Montoya.

Jefe departamento: Óscar Emilio Marín Garcés.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos

DEDICATORIA

A mi familia, que me acunaron, me inspiraron y me alentaron en cada paso.
a mi madre y a mi padre, por darme la vida y por acompañarme con su amor incondicional,
siempre.

A mi hermana por su apoyo y el amor constante, por ser refugio y ser motivo de alegrías en los
días largos.

A mi hermano Luis, por su incondicionalidad, por estar presente durante todos los días, por
darme ánimos y por tantos gestos de amor y apoyo.

A mi esposo por el cuidado y la inspiración para la escritura de esta tesis.

A mi hijo Martín, mi mayor amor, mi fuerza, mi lugar seguro, gracias por darle sentido profundo
a cada paso que doy.

A mi maestro, al gran maestro, al sensei, Jesús Alberto Echeverri. Con su voz suave y su
sabiduría, me formó, me inspiró y me enseñó a escuchar con el corazón. Dejó en mí una huella
que trasciende el tiempo y el honor de conocerle, de escucharle y caminar con él. Que sus
enseñanzas, su palabra y su conocimiento, sigan resonando como eco que guía lo académico,
como semilla que florece en todos aquellos que hemos tenido el privilegio de verlo y escucharlo.

AGRADECIMIENTOS

A los docentes rurales, a los profesionales no licenciados que compartieron sus vidas, que ofrecieron su voz y sus relatos para tejer este trabajo colectivo.

A mis asesoras Ana María Cadavid y Luisa Acosta, que fueron luz en la oscuridad. Gracias por su apoyo generoso, por la lectura atenta y por aceptar acompañarme en esta etapa final del camino.

A la profesora Hilda Mar por ilustrarme el camino, por su guía generosa, por compartir espacios de lecturas, de escritura y escucha atenta, que fueron hilos esenciales en el tejido de este escrito.

Al semillero del grupo de investigación sobre Formación y Antropología, Pedagógica e Histórica (FORMAPH), al profesor Andrés Klaus Runge, por su valiosa orientación académica, a la profesora Diana, a Yesenia, Daniela y cada uno de los compañeros, gracias por la escucha atenta, por delimitar el camino y afinar la mirada desde las múltiples formas de investigar y desde las pluralidades que enriquecen el pensamiento.

Al profesor Humberto Quiceno por su acogida, generosidad y aprendizajes compartidos.

A mis amigas y amigos, gracias por la escucha atenta y el cariño constante. A Gladys y a Jesús, gracias infinitas por caminar conmigo, por ser el sostén cuando sentía que caía, por escucharme siempre, sin importar el lugar... por sentir este proceso tan íntimo como propio, gracias por sus palabras, por escribir conmigo. Gracias por ser claridad cuando me encontraba en las sombras.

Gracias a la Universidad de Antioquia por abrirme las puertas y ser el escenario de mi transformación

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	12
INTRODUCCIÓN.....	16
1. CAPÍTULO I: MI PROPIA HISTORIA DE VIDA	24
2. CAPÍTULO II: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	41
2.1. Normas que regulan el sistema educativo colombiano	41
2.2. Cifras sobre inserción de profesionales no licenciados en 2022 en Antioquia	52
2.3. Inserción a la carrera docente ¿qué se ha dicho al respecto?	58
2.3.1. <i>Profesional no licenciado</i>	59
2.3.2. <i>Investigaciones dirigidas hacia la inserción profesional</i>	71
2.4. Objetivos	77
3. CAPÍTULO III: REFERENTES CONCEPTUALES	78
3.1. Inserción de profesionales no licenciados.....	78
3.2. Identidad Profesional	84
3.3. Educación en la Ruralidad	91
4. CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA	100
4.1. Investigación cualitativa.....	101
4.2. Investigación biográfica narrativa.....	103
4.3. Criterios de selección de los participantes	106
4.4. La entrevista como estrategia de investigación.....	109
4.5. Fases de la implementación	111
4.5.1. <i>Momento I: planeación</i>	111
4.5.2. <i>Momento II: desarrollo</i>	113
4.5.3. <i>Momento III: transcripción y análisis</i>	114

5. CAPÍTULO V: LAS PIEZAS DEL ROMPECABEZAS	119
5.1. Oscar	119
5.2. Diego	121
5.3. Felipe.....	123
5.4. Jorge	125
5.6. Obed	129
6. CAPÍTULO VI: IDENTIDAD DOCENTE	133
6.1. Autoimagen	134
6.2. Motivación laboral	145
6.3. Perspectivas de futuro	153
6.4. Recuerdos de un docente.....	156
6.5. El saber disciplinar	161
7. CAPÍTULO VII: INSERCIÓN DE PROFESIONALES NO LICENCIADOS ...	167
7.1. Búsqueda del empleo y acceso a la carrera docente	168
7.2. Funciones dentro del trabajo docente.....	172
7.3. Inducción al trabajo docente	180
7.4. El lugar de la pedagogía y la didáctica.....	184
8. CAPÍTULO VIII: RURALIDAD	194
8.1. Desplazamiento a otra región.....	195
8.2. Instituciones Educativas Rurales ubicadas en zonas de difícil acceso.....	196
8.3. Vivir en la vereda sin servicios básicos	199
8.4. Laborar en modelos educativos flexibles sin los recursos	200
8.5. Territorios afectados históricamente por la violencia	206
8.6. Sentimientos de soledad y angustia.....	209

9. CAPÍTULO IX: CONCLUSIONES.....	213
9.1. Proceso de inserción.....	213
9.2. Desafíos en el proceso de inserción	217
9.3. Fortalezas y oportunidades.....	220
9.4. Necesidades de formación.....	222
10. CAMINOS POR RECORRER	230
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	233
12. ANEXOS	251
Anexo 1: acuerdo de confidencialidad de la información.....	251
Anexo 2: guion de entrevista a profesionales no licenciados	253
Anexo 3: guion de entrevista a profesionales no licenciados	254
Anexo 4: rejilla de codificación y análisis	257

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mi primera escuela: Centro Educativo Rural El Empuje	26
Figura 2. Mi hogar en la infancia, vereda El Empuje, Ciudad Bolívar.....	27
Figura 3. Mi segunda institución: I.E. Normal Superior de Amagá	28
Figura 4. Mi primera escuela como docente: CER Isabel Vásquez.....	29
Figura 5. Mi segunda escuela como docente rural: CER Paulina Puerta, Ciudad Bolívar.....	31
Figura 6. Mi primera experiencia como docente tutora: IE Villa Nelly, Carepa.....	33
Figura 7. Mi segunda experiencia como docente tutora: CER Las Brisas.....	34
Figura 8. Mi tercera experiencia como docente tutora: I.E.R. Nuevo Horizonte	36
Figura 9. Cuarta experiencia como docente tutora: I.E. San Fernando, Amagá.....	37
Figura 10. I.E. San Fernando, sede Escuela Rural Cañaveral San José. Amagá	38
Figura 11. Quinta experiencia como docente tutora: I.E.R. El Tablazo	40
Figura 12. Normativas que regulan el sistema educativo en Colombia.....	42
Figura 13. Mapa de ruta para el concurso de ingreso a la carrera docente	48
Figura 14. Distribución de docentes Antioquia según zona y formación	55
Figura 15. Títulos de los profesionales no licenciados en Antioquia, 2024	57

Figura 16. Marco Interpretativo para analizar la identidad del profesional no licenciado	88
Figura 17. Ubicación geográfica de los participantes de la investigación	108
Figura 18. Líneas de sentido resultantes del proceso de análisis de la información.....	117
Figura 19. I.E.R. El Tablazo, Barbosa, donde labora Oscar	120
Figura 20. Sede El Corcovado, Dabeiba, donde labora Diego	122
Figura 21. I.E.R. San Rafael, Dabeiba, donde labora Felipe	124
Figura 22. Centro Educativo Rural Arenas Monas, San Pedro, donde labora Jorge	125
Figura 23. I.E.R. Mulatos, Necoclí, donde labora Carolina.....	127
Figura 24. Proyectos de investigación liderados en la institución por Carolina	128
Figura 25. Centro Educativo Rural El Reparo, Necoclí, donde labora Obed	130
Figura 26. Centro Educativo Rural El Reparo, Necoclí, donde labora Obed. Interior. ..	131
Figura 27. Instituciones ubicadas en zona de difícil acceso	197
Figura 28. Sede El Reparo, Necoclí que ofrece el modelo Postprimaria.....	205

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Diferencias entre el estatuto docente 2277 y el 1278.....	46
Tabla 2. Relación entre áreas de enseñanza y el título profesional.....	50
Tabla 3. Docentes en Colombia con títulos de licenciados.....	53
Tabla 4. Últimos 4 años de docentes con título de licenciado en Colombia.....	53
Tabla 5. Presentación de los participantes de la investigación	107
Tabla 6. Plazas seleccionadas por los participantes de la investigación	171
Tabla 7. Asignación académica a los profesionales no licenciados	173

SIGLAS, ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

I.E.R.	Institución Educativa Rural
PTA	Programa Todos a Aprender
MEN	Ministerio de Educación Nacional
SEDUCA	Secretaría de Educación de Antioquia
PEI	Proyecto Educativo Institucional
CNSC	Comisión Nacional del Servicio Civil
C.E.R.	Centro Educativo Rural
FECODE	Federación Colombiana de Educadores
MEF	Modelos Educativos Flexibles
SIMO	Sistema de Apoyo para la Igualdad, el Mérito y la Oportunidad
ETC	Entidad Territorial Certificada
PAE	Programa de Alimentación Escolar
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
UdeA	Universidad de Antioquia
UNIMINUTO	Corporación Universitaria Minuto de Dios
IDEP	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
PiEnCias	Grupo de investigación Perspectivas de investigación en Educación en Ciencias

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación abordé el proceso de inserción de profesionales no licenciados vinculados a la carrera docente que se desempeñan en zonas rurales del departamento de Antioquia. Por referirme a una condición propiamente humana, lo orienté bajo un tipo de investigación cualitativa, concretamente desde un enfoque biográfico-narrativo, a partir de entrevistas realizadas en dos sesiones a seis docentes participantes. Luego, la información recopilada, fue analizada desde un marco interpretativo personal a partir del cual organicé los hallazgos en cuatro categorías.

La primera es la presentación de cada uno de los protagonistas; la segunda aborda la identidad, donde analicé la autoimagen, la motivación laboral, las perspectivas de futuro, recuerdos de un docente y el saber disciplinar. La tercera categoría responde a la inserción de profesionales no licenciados, que abarca todo lo relacionado con la búsqueda de empleo y acceso a la carrera docente, funciones asignadas, inducción y el lugar de la pedagogía y la didáctica. Y la última, responde a la ruralidad: explicitando los retos y desafíos con respecto al trabajo docente en dicho contexto.

Finalmente, como contribuciones al campo de estudios que aborda la inserción profesional docente espero que los hallazgos de este trabajo sirvan de insumo para la construcción de política educativa tanto a nivel local (instituciones educativas), regional (Secretarías de Educación) o a nivel nacional (Ministerio de Educación), donde se estructure un sistema de acompañamiento y formación a los profesionales no licenciados, que les brinde reflexiones, discusiones para la

La inserción de profesionales no licenciados a la carrera docente. Un estudio Biográfico-Narrativo...

construcción de prácticas y de herramientas para el trabajo en aulas multigrado y contextos educativos rurales importantes para la inserción docente.

Palabras clave: inserción, profesionales no licenciados, identidad docente, ruralidad, Enfoque biográfico-narrativo.

ABSTRACT

In this research work, I examined the integration process of non-licensed teachers who are part of the public primary and secondary school teaching system and work in rural areas of the Department of Antioquia. Since I was addressing a distinctly human condition, I conducted the study using a qualitative approach, specifically from a biographical-narrative perspective, based on interviews carried out in two sessions with six participating teachers. The information collected was then analyzed within a personal interpretative framework, through which I organized the findings into four categories.

The first category focuses on the presentation of each of the participants. The second, on identity, in which I analyzed their self-image, work motivation, future outlook, memories of a teacher, and disciplinary knowledge. The third addresses the integration of non-licensed teachers, encompassing topics such as job searching and entry into the public teaching system, assigned duties, induction processes, and the role of pedagogy and didactics. The final category concerns rurality, highlighting the specific challenges and demands faced in teaching within that context.

Finally, I hope that the findings of this study will serve as a resource for the development of educational policy at the local level (public schools), regional level (Departmental Education Authorities), and national level (Ministry of Education). Such policy should support the creation of a structured system for the accompaniment and professional development of non-licensed teachers, providing them with the necessary tools to ensure their integration into the public education system occurs under improved conditions.

Keywords: insertion, non-licensed professionals, teaching identity, rurality, biographical-narrative approach.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación constituye un esfuerzo por abrir un encuentro investigativo en el que se desdibujan las fronteras y se crea un saber desde la horizontalidad y la igualdad en el encuentro con el otro. Se trata de un ámbito donde, como plantea Cárdenas (2007): “lo lógico y lo analógico se entrecruzan, configurando el terreno donde acontece la vida humana, donde la praxis del hombre se hace efectiva y coexiste la heterogeneidad” (p. 46).

A lo largo de este camino, han sido numerosas las inquietudes, pero he ido encontrando las voces para armar el tejido, en este sentido, me permito presentar este escrito como una narrativa, partiendo del corazón de esta investigación con las voces de seis docentes; voces que se entrelazan con mi propia voz para conformar un relato conjunto. Tal como lo explican Connelly y Clandinin (1995), "las dos narraciones, la del participante y la del investigador, se convierten, en parte, gracias a la investigación, en una construcción y re- construcción narrativa compartida" (p. 23); de este modo, las narraciones de los sujetos y mi propia narración se funden productivamente para comprender una realidad social (Bolívar, 2002).

Como una anticipación importante, es necesario señalar que esta investigación surgió a partir de mi trabajo como docente tutora en el programa del Ministerio de Educación Nacional (MEN) denominado para ese entonces Todos a Aprender (PTA), que acompaña, apoya, escucha y observa a otros docentes en la cotidianidad de las aulas. Fue en el año 2019 cuando decidí emprender este viaje, sistematizando una experiencia que atravesó todo mi cuerpo.

Desde siempre mi interés había estado centrado en los desafíos que enfrenta un docente rural, pero con la visita a una escuela lejana en el municipio de Amagá, conocí a un docente

increíble, con muchos saberes, pero también con muchas preocupaciones. Era un ingeniero de materiales que estaba orientando todas las áreas del conocimiento, simultáneamente en los grados de sexto a noveno; aquella vez, desde ese acompañamiento en calidad de tutora del PTA pude comprender que ser un profesional no licenciado que orienta clases en lo rural, podría llegar a ser aún más retador. Motivada por ello, inicié mi formación posgradual, donde mi interés principal seguía y sigue siendo la inserción de profesionales no licenciados a la carrera docente, específicamente, aquellos que se desempeñan en las zonas rurales.

En este camino supe que, cuando un profesional no licenciado se vincula como docente en zonas rurales para iniciar su carrera, se enfrenta a una serie de desafíos diversos. En un periodo relativamente corto, debe no solo desarrollar habilidades de enseñanza particulares, sino también aprender a desenvolverse en un entorno escolar y social diferente. Este proceso implica enfrentar realidades que pueden ser desconocidas y, en ocasiones, adversas.

Para este trabajo, la interacción de aspectos tanto personales (sentimientos y emociones) como profesionales (saberes, competencias y habilidades sobre lo que enseña) que emergen del ejercicio docente se entrelazan para constituir un marco interpretativo; dando como resultado una forma propia de entender, de actuar y de asumir esa labor docente. Por esto, es fundamental conocer la experiencia, la relación con su formación inicial, las principales problemáticas y cómo se desempeñan estos profesionales no licenciados recién llegados al magisterio, teniendo en cuenta las particularidades de los contextos que habitan.

Del mismo modo, vale la pena aclarar que en esta investigación, los términos maestro, profesor o docente, no los entiendo como sinónimos; sino cómo conceptos que hacen énfasis en

distintos aspectos. En cuanto al vocablo maestro, del latín *magister* que significa el que más sabe, el que guía (RAE, 2025), se vincula tradicionalmente con la educación infantil y primaria, etapas en las que el estudiante necesita una guía cercana y constante. Además, según Alliaud y Antelo (2009), Bautista (2009), Contreras (1997), Frigerio (2020); históricamente la expresión maestro se asocia a lo religioso y lo vocacional, como aquel que ha recibido un “llamado” cuyo actuar está cargado de entrega, paciencia y sacrificio. Visión que, en la perspectiva de los autores citados, ha servido para justificar la precarización laboral y el escaso reconocimiento profesional, al reducir la docencia a un acto de amor y servicio, en lugar de reconocerla como un trabajo fundamentado en saberes pedagógicos y científicos.

Respecto a la expresión profesor del latín *profiteri* que quiere decir: declarar públicamente (RAE, 2025) es, ante todo, un especialista en un área del saber que tiene la función de transmitir conocimientos técnicos, científicos o artísticos. Se le asocia con la enseñanza en secundaria, bachillerato y educación superior, donde la formación está más centrada en los contenidos y en el desarrollo de competencias académicas (Bautista, 2009; Contreras (1997). Su labor se caracteriza por el dominio disciplinar y la capacidad de organizar y comunicar la materia a sus estudiantes de forma clara y rigurosa.

Mientras la palabra docente, del latín *docens, docentis*, que es el participio activo del verbo *docēre*, cuyo significado es “enseñar, instruir, mostrar” (RAE, 2025). Es un concepto más amplio que se refiere a todo profesional encargado de planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza–aprendizaje en cualquier nivel educativo (primaria, secundaria y/o universidad). Su función va más allá de la simple transmisión de conocimientos pues actúa como mediador pedagógico, diseña estrategias didácticas, adapta los contenidos a las necesidades de los estudiantes

y fomenta el desarrollo de competencias, valores y pensamiento crítico (Bautista, 2009; Contreras, 1997; Frigerio, 2020). Es reconocido como un especialista en el ámbito educativo que integra teoría pedagógica, dominio disciplinar y práctica reflexiva para contribuir a la formación integral de la persona y al avance de la sociedad.

En este orden de ideas, opto en esta Tesis por la expresión “docente”, “trabajo docente” o “labor docente” porque hace referencia a un profesional que ejerce su labor tanto en primaria como en educación secundaria y media; le otorga el estatus de profesión, de trabajo; le imprime un carácter de intelectual capaz de producir e innovar y porque incorpora no solo saberes técnicos sino también conocimientos de orden científico, disciplinar, pedagógico y curricular. Del mismo modo, porque el término docente es más utilizado en la normativa educativa colombiana, especialmente en el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002), en documentos oficiales y en las investigaciones que se adelantan en el país en las últimas décadas (Calvo, 2007).

De otro lado, en cuanto a las reformas educativas en Colombia, entre ellas la implementación del decreto mencionado en el párrafo anterior (Decreto 1278), es un estatuto regula las relaciones del Estado con los docentes, plantea la docencia como una profesión y al docente como un profesional (Calvo, 2006). Este Decreto es la norma vigente y es precisamente el que da cabida para la vinculación de profesionales no licenciados al sistema educativo; es decir, permite que profesionales formados en diferentes ramas del saber y no en pedagogía, ingresen al sistema educativo y pueden desempeñarse en instituciones educativas urbanas o rurales tanto en la básica primaria (grados de primero a quinto), secundaria (sexto a noveno) y educación media (décimo y undécimo).

En este orden de ideas, en mi caso, me interesé en el estudio de esos docentes que llegan por primera vez a una escuela rural sin haber pasado por alguna institución que ofrezca formación de docentes, llámese normales superiores o universidades. Todo este ajuste al sistema educativo y la entrada de profesionales no licenciados a la educación en Colombia ha generado grandes tensiones, en las que se ha replanteado la concepción del docente, la función de las facultades de educación, el papel de la pedagogía, la educación en y desde la ruralidad, las identidades y la función del docente en la sociedad y la carrera como mercado laboral.

Ahora bien, frente a la revisión de antecedentes encontré que la inserción de profesionales a la carrera docente es un tema poco explorado en Colombia, dado que hallé pocos trabajos que han abordado dicha cuestión (Álvarez y León, 2014; Bautista, 2009; Cadenas y Chamorro, 2014; Calvo, 2006; Cuervo, 2013; Hernández et al., 2012; Rodríguez, 2017; Sánchez et al., 2012). Eso en términos generales, ya que en cuanto a profesionales no licenciados que llegan a la ruralidad, se encuentra que en el país no hay investigaciones al respecto, lo cual me permite señalar una vacancia temática que, con este estudio pretendo iniciar una ruta de trabajos y visibilizar esa situación que se presenta en la carrera docente en el país y que hasta el momento no está siendo discutida.

Es que, si la educación rural se convierte en un reto para el docente licenciado que de una u otra manera ha recibido la formación pedagógica ¿que podrá significar para aquellos profesionales que han sido formados en otras áreas del conocimiento? Además, para la presente investigación identifiqué los problemas y características presentes en la etapa de inserción bajo la mirada de Veenman (1984), quien denomina el término como choque con la realidad “*reality shock*”, para hablar de ese proceso de asimilación de una situación compleja (llegar a la escuela) a

la que se enfrenta el docente principiante. Me refiero a “profesores principiantes” en la línea de Unruh y Turner (1970), a aquellos que transitan entre el primer y el quinto año de ejercicio docente.

Esta delimitación temporal de los docentes principiantes me permitió capturar los desafíos, aprendizajes y cambios que enfrentan los profesionales no licenciados en los primeros años de su carrera docente, brindando así una comprensión más completa del proceso de su ingreso al magisterio. Asimismo, reconocí que la inserción profesional comprende los distintos momentos por los cuales el docente transita y en los que prevalecen dos dimensiones: la búsqueda de empleo y la etapa de la carrera docente en sus primeros cinco años de desempeño profesional (Marcelo, 1999; Moscoso et al., 2018). Además, evidencié unos factores que influyen en la socialización desde lo personal, profesional, institucional y social (Jordell, 1987; Veenman, 1984).

En consecuencia, espero que los hallazgos de esta investigación sirvan de provocación para que las entidades territoriales e instituciones educativas construyan una estructura de acogida para estos profesionales no licenciados que han ingresado a la carrera docente, y así adaptarse de mejor manera a las dinámicas escolares, en la medida que este trabajo permite reconocer sus necesidades formativas y cómo estas pueden ser atendidas desde el marco de un acompañamiento entre pares, de la formación inicial y/o continua a partir de políticas institucionales, departamentales o nacionales.

Ahora bien, para dar cuenta del proceso de inserción de los profesionales no licenciados a la carrera docente en contextos rurales en el departamento de Antioquia, divido este texto en nueve capítulos. El primero lo denominé “Mi propia historia de vida”, en el cual doy cuenta de esas

consideraciones iniciales del por qué seleccioné este tema de investigación, a partir de la narración de mi autobiografía.

En un segundo capítulo titulado “Planteamiento del problema”, ubico en primera instancia los antecedentes legales en dos líneas: en la primera, la normativa colombiana respecto a la regulación de la carrera docente para la educación pública y en la segunda, cifras y perfiles sobre el ingreso a nivel nacional y departamental de profesionales no licenciados; luego, un rastreo de antecedentes investigativos desde las categorías profesional no licenciado e inserción docente, tanto a nivel nacional como internacional; posteriormente, a partir de estos insumos, presento concretamente el problema y cierro con los objetivos tanto general como específicos.

En el tercer capítulo recojo los referentes conceptuales en los que soporté esta tesis, que para este caso los organizo en tres categorías: en la primera conceptualizo sobre la inserción docente, en la segunda sobre la educación en la ruralidad y cierro desarrollando el concepto de identidad profesional. En el cuarto hilvano el paso a paso de la ruta metodológica, para lo cual me apoyé de una perspectiva cualitativa de la investigación, desde un enfoque biográfico-narrativo, donde describo el proceso por el cual encontré a los docentes participantes de esta investigación, las entrevistas realizadas y la manera como analicé la información recolectada.

El quinto es el primero de cuatro capítulos de análisis. En este, describo a cada uno de los seis protagonistas de esta investigación: Oscar, Diego, Felipe, Jorge, Carolina y Obed. En el sexto capítulo desarrollo lo concerniente con la forma a cómo estos profesionales no licenciados construyen su identidad como docentes desde subcategorías como: autoimagen, motivación laboral, perspectivas de futuro, recuerdos de un docente y el papel del saber disciplinar en la

construcción de dicha identidad. En el séptimo analizo el proceso de inserción a partir de elementos como: búsqueda de empleo y acceso a la carrera docente, funciones asignadas, proceso de inducción y el lugar de la pedagogía y la didáctica.

En el octavo apartado despliego la línea de sentido relacionada con la ruralidad, donde reflexiono sobre aspectos como: lo que implica desplazarse a otra zona, llegar a instituciones de difícil acceso, vivir en la vereda sin servicios como energía eléctrica, agua potable e internet, laborar en modelos educativos flexibles sin recursos, estar en territorios marcados por la violencia y los sentimientos que emergen de todo lo anterior. En el noveno capítulo, expongo las conclusiones, las cuales organicé de tal forma que respondan tanto al objetivo general como a los específicos. Y en el último capítulo, expreso los caminos que faltan por recorrer, dejando así las puertas abiertas a futuras investigaciones.

Finalmente, esta tesis es una invitación a la reflexión de lo que significa ser docente en aquellos contextos en los que históricamente el estado ha tenido poca presencia como lo es la ruralidad; a pensar en la manera cómo se entiende actualmente los discursos sobre la formación pedagógica tanto al interior de las facultades de educación y en las distintas instituciones formadores de docentes; y en fortalecer esa sensibilidad que como comunidad académica requerimos tener frente a las necesidades de aquellos docentes que ingresan al sistema educativo, especialmente de aquellos no licenciados.

1. CAPÍTULO I: MI PROPIA HISTORIA DE VIDA

En medio del prado

hay una Escuela

a donde van las flores

y las abejas.

Amapolas y lirios,

margaritas pequeñas,

campanillas azules

que, con el aire, suenan;

rosas enanas, rosas.

Tulipanes de seda.

En el centro del prado

hay una Escuela

y a ella van las rosas

en Primavera.

En el recreo cantan las flores

a las ovejas.

En el recreo

saltan las flores

sobre la hierba.

Y si llueve,

se ponen contentas

y crecen camino

de las estrellas.

En el centro del prado

hay una Escuela,

y una mariquita

es la maestra.

(Gloria Fuertes)

Cuando se piensa en educación rural, se la asocia, como en el poema, a verdes prados, bellos parajes, con imágenes idílicas y paisajes pintorescos, evocando una concepción romántica que idealiza todo lo que ocurre allí. Sin embargo, a continuación, presento mi narrativa, mi propio camino que va más allá de esta visión soñadora. Busco entonces, evidenciar un relato de transformación centrado en las realidades de vida de las comunidades rurales, atravesadas por las complejidades, desafíos y transformaciones.

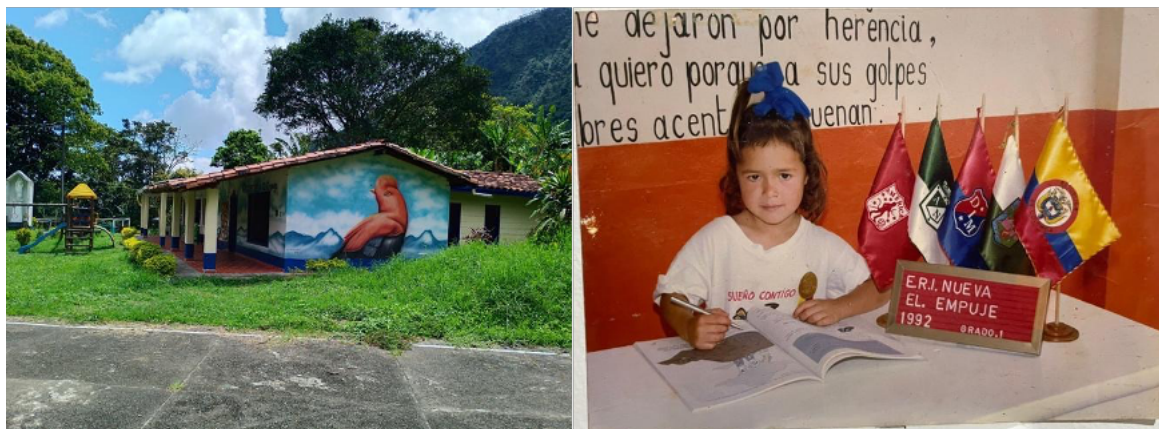
Acepté el reto de permitir que cada palabra atravesara mi cuerpo, luchando para abrir mi ser, para dejarme tocar por las palabras, por sentirme identificada con las experiencias, porque al fin al cabo, también soy hija de las montañas y de la escuela rural. Así, a través de las experiencias se construyen los relatos en una co-construcción con cientos de voces más, que unidas se convierten en hallazgos que pueden llegar a ampliar la mirada, allí radica básicamente el aprender en compañía y favorecer la posibilidad de pensar con otro, a partir de lo que el relato y su profundización nos va ofreciendo como oportunidad para abrir nuevos sentidos y potencialidades de la realidad.

Desde siempre, la escuela rural me ha acompañado, la llevo en mí. Cuando era pequeña la veía así de colores, llena de magia, de risas y vida. Cursé mi educación primaria en la Escuela Rural El Empuje, en la vereda que lleva el mismo nombre, perteneciente al municipio de Ciudad Bolívar, Antioquia. Allí estudié cinco maravillosos años de primero a quinto, porque en aquella época no cursábamos el grado de transición y teníamos solo un docente: Esnodio Ríos Mena, quien bajo la metodología de Escuela Nueva orientaba todos los grados y materias. Lo recuerdo con gran admiración y creo que mucho de lo que soy ahora, tiene que ver con él, siempre nos dijo que estudiar era lo mejor que podíamos hacer. Hasta ese entonces la escuela rural era lo más maravilloso

del mundo, hablo de una escuela acogedora, una escuela protectora, una escuela del cuidado, donde el amor se halla en el rostro del docente y los miles de sueños de sus estudiantes.

Figura 1.

Mi primera escuela: Centro Educativo Rural El Empuje



Nota. La Figura muestra la primera escuela donde estudié y cómo me veía en ese entonces.

Fuente: captura fotográfica propia.

Con los años, la vida en lo rural se torna compleja. Recuerdo con nostalgia las lágrimas de mi madre protectora, con el miedo de perder sus crías y los ojos impactantes de mi padre, al ver llegar grupos armados que acabarían con los rostros soñadores, los colores del recuerdo me llevan a tonos fríos y noches oscuras, como el viento que pasa con fuerza y apaga la luz que calienta. Así pasamos muchos días, en medio de una violencia inagotable, perpetua, que siempre habitará en nuestros corazones.

La experiencia de la muerte de algunos familiares por causa de la guerra y tener que enfrentar situaciones violentas dejó grandes marcas en mi vida. Todas estas experiencias envueltas

en miles de sentimientos nos llevaron a tomar la decisión de partir, de abandonar todo lo que teníamos: la casa, la escuela y los sueños que juntos habíamos cultivado en aquel lugar. La sensación era abrumadora, aunque no lograba comprender por completo todo lo que sucedía, sí lograba ver el vacío y la tristeza que quedaba en cada rincón de nuestro hogar.

Figura 2.

Mi hogar en la infancia, vereda El Empuje, Ciudad Bolívar



Nota. Fotografía panorámica de la casa de mi infancia. Fuente: captura propia

En medio de la tristeza y la incertidumbre, nos vimos obligados a replantear nuestras vidas y encontrar un nuevo camino, dejando atrás no solo un lugar físico, sino también un capítulo lleno de significados. Las atrocidades y la zozobra del día a día hacían que el temor creciera, el ladrido de los perros rompía el silencio de la noche como un eco lejano que se propaga entre las sombras.

Es un sonido que rasga la calma, cargado de alerta y energía contenida, que avisa que alguien se acerca. Dormíamos todos abrazados, el miedo se desliza en las sombras de la mente, en los rincones ocultos de la noche, donde lo desconocido toma forma y los pensamientos se enredan en incertidumbres.

A los 16 años y estando en el grado noveno, fuimos desplazados, y, emprender un nuevo camino no fue fácil, conocer nuevos lugares llenos de ruido dolía, pero lo hicimos mi familia y yo. Ellos me dieron el aliento y la fortaleza que necesitaba, fortaleza que fue mutua para sobrellevar la carga. Así fue como llegamos a Amagá, un municipio del suroeste de Antioquia. Llegamos en medio de una desorientación y nostalgia a sobrevivir en un mundo nuevo, lleno de extrañeza y pobreza.

Figura 3.

Mi segunda institución: I.E. Normal Superior de Amagá



Nota: Fotografía de la fachada de la I.E. Normal Superior de Amagá. Fuente: captura propia.

Allí pude continuar mis estudios en el grado noveno en la Normal Superior de Amagá, me gradué como bachiller pedagógico y dos años más tarde como normalista superior. Se avecinaba un porvenir más estable para la economía de mi familia, pues yo ya podía trabajar como docente de primaria. Por suerte ese mismo año gané el concurso docente, en el 2008 me vinculé al magisterio a mis 20 años. Retornamos a nuestro municipio de origen, Ciudad Bolívar, y allí elegí mi plaza docente, en el Centro Educativo Rural Isabel Vásquez, ubicada en la vereda Punta Brava, en una zona rural alejada de la cabecera municipal.

Figura 4.

Mi primera escuela como docente: CER Isabel Vásquez



Nota. Fotografía de la fachada del Centro Educativa Rural (CER) Isabel Vásquez, ubicado en la vereda Punta Brava, Ciudad Bolívar, Antioquia. Fuente: captura propia.

Volví a la escuela rural, esta vez con un nuevo compromiso desde el rol de maestra, con el desafío de ofrecer y generar universos soñadores, universos nuevos. Regresé feliz, llena de nuevas ilusiones y sueños por cumplir. Esas primeras experiencias fueron maravillosas. Ese tiempo envuelto en montañas de nuevo, pero ya desde el rol de maestra, me llenaban de paz, aun sabiendo que la guerra ha existido desde siempre.

Estaba muy lejos de la ciudad, pero había algo en mí que me decía que debía seguir estudiando, como el susurro de mi docente de primaria y las voces de mis padres. Entonces, emprendí el viaje hacia mi formación, con miles de sacrificios me compré una moto para viajar a la escuela, pero también a la universidad y así logré graduarme como licenciada en Gestión Educativa, de la Universidad de San Buenaventura. El tiempo entre la escuela en semana y la universidad los fines de semana transcurría en calma, cumplí dos años como mono-docente en el Centro Educativo Rural Isabel Vásquez, del municipio de ciudad Bolívar, en una vereda lejana, en la nitidez de las escenas de esos primeros años como maestra recuerdo los rostros felices de los estudiantes, los cánticos y risas de quienes se disfrutaban la escuela.

Luego, me trasladaron para otra escuela, también rural, pero más cercana a la cabecera municipal. Llegué al Centro Educativo Rural Paulina Puerta en el 2010, allí se ofrecían los grados de preescolar a noveno, era una escuela un poco más grande. Los paisajes rurales volvieron, el clima era un poco más frío, pero menos congelante, recuerdo patentemente el olor a la flor del café, a su origen, al brote, a ese pequeño signo de vida blanco que anuncia el ciclo que comienza y todo lo que esto conlleva, la cosecha, la recogida, la venta y la vida campesina que envuelve la vida del café.

Figura 5.

Mi segunda escuela como docente rural: CER Paulina Puerta, Ciudad Bolívar



Nota. Fotografía del edificio del Centro Educativo Rural (CER) Paulina Puerta, ubicado en la vereda La Linda en el municipio de Ciudad Bolívar, Antioquia. Fuente: captura propia.

De este tiempo aún retengo la imagen de los estudiantes ubicados en filas en la cancha y las caras de mis colegas docentes, evoco las infancias y adolescencias reunidas entonando el Himno seguido de la oración.

Dos años después, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), abre una convocatoria para ascenso docente, presenté la prueba con muchos ánimos de poder lograrlo y de obtener mejores ingresos económicos, pues me convertí en un gran apoyo económico para mi familia. Por fortuna, aprobé el examen. La felicidad me invadió, era hora de avanzar, era hora de seguir el curso del agua. Recuerdo claramente que en esa escuela no había señal de celular y una tarde, que llegué a casa, me llegaron varios mensajes de texto.

Me comuniqué entonces, y era alguien del Ministerio de Educación Nacional, para hacerme una de las mejores invitaciones que he recibido en mi vida. Me invitó a ser parte de un grupo de treinta tutores que viajaría a distintas zonas del departamento de Antioquia, para conformar un Programa llamado Todos a Aprender (PTA). Esta persona me contó ese día sobre algunas de mis funciones, como salir del aula de clase en comisión de servicios y asumir el reto de acompañar a otros docentes de distintos lugares. Ese mismo día, sin comprender muy bien lo que el señor me decía, le dije que sí, y acepté lo que sería un tránsito de crecimiento que abrió en mí el horizonte conceptual, personal y laboral.

Así inicié en el año 2013 en el programa PTA, dirigido a docentes que a su vez formaban *In situ* a otros docentes, constituyéndose como un programa para la transformación de la calidad educativa. Transcurría para ese entonces, esta iniciativa bajo el liderazgo del presidente Juan Manuel Santos (Periodo I: 2010-2014), quien dentro de su política educativa estaba el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje en los niños y niñas del país. En aquella época, el programa se enfocaba hacia el fortalecimiento de los aprendizajes en las áreas de lenguaje y matemáticas, a la vez que la intencionalidad de transformar las prácticas de enseñanza de tales áreas, lo que se vería reflejado en mayores y mejores aprendizajes de los estudiantes.

Después de recibir la formación y tener un poco más clara la tarea, me informaron que debía acompañar la zona del Urabá Antioqueño, específicamente la Institución Educativa Rural Villa Nelly. Esta zona históricamente marcada por la violencia, revivió esa vulnerabilidad que llevo dentro, esa herida perdurable desde la infancia y quizá hasta el final de los días... así entonces, voy comprendiendo que emergen diferentes manifestaciones del conflicto y una diversidad de violencias, con las que debemos aprender a convivir.

Figura 6.

Mi primera experiencia como docente tutora: IE Villa Nelly, Carepa



Nota. En la fotografía aparecen docentes de primaria de la I.E. Villa Nelly y yo en mi rol de docente tutora del programa Todos a Aprender (PTA). Fuente: captura propia.

En esta zona estuve por más de tres años acompañada de personas alegres, almas cálidas que habitan una región ardiente, donde el sol danza al ritmo de sus risas. Es una tierra bañada en alegrías y música, pero también está marcada por la violencia y cobijada por la pobreza. La presencia del Estado en cuanto a condiciones básicas es corta, la escuela desnuda, se convierte en un lugar protector y de cuidado, esa escuela rural que insiste en vencer las ausencias y avivar el saber.

La ruralidad me ha acompañado desde siempre, después de tres años en el Urabá, me trasladan para la subregión de Magdalena Medio en el municipio de Maceo y entonces, otros rostros llegaron a mí, otra escuela en la montaña y con ella, la memoria diversa y polifónica, donde es

inevitable ver las huellas de la guerra que atraviesan lo humano. En esta ocasión, me encontré con el panorama de una escuela en obra gris, sin terminar y una comunidad desplazada, que probablemente nunca volvió. Llegué al Centro Educativo Rural Las Brisas, una escuela triste y abandonada.

Figura 7.

Mi segunda experiencia como docente tutora: CER Las Brisas



Nota. Fotografía panorámica del Centro Educativo (CER) Las Brisa, ubicado en el municipio de Maceo, Antioquia. Fuente: captura propia.

Desde esta realidad se iba tejiendo en mí una idea fuerte sobre las implicaciones de ser un docente rural, el devenir trasciende cualquier campo de formación inicial y requiere otras competencias que se adquieren al transitar el día a día y se hilan en la interacción con la comunidad y la comprensión profunda de ese contexto particular.

En el año 2017, mis pasos me llevaron al Oriente antioqueño, una tierra fría de una belleza que se respira en cada rincón. Llegué a la Institución Educativa Rural Campestre Nuevo Horizonte en el Carmen de Viboral, conformada por veinte sedes rurales, todas ellas de difícil acceso. La mayoría de los docentes viven en las escuelas por que los tiempos de desplazamientos son largos y el medio único de transporte usado es a lomo de mula; no hay vías, solo caminos de herradura. En los recorridos a cada sede, sobresale una nueva siembra, que, acogida al corazón, ha trazado la ruta de esta investigación. Tenía claro que el docente rural era el origen y la razón, me complacía ver las maestras, los niños y la vida que envuelve la escuela campesina, tengo intacto en la memoria esos rostros tímidos y amables con los que me identifiqué.

Es claro, que las escuelas y docentes rurales han sido marcados indeleblemente por cada una de las situaciones que enmarcan la realidad rural. Esta experiencia me llevó a pensar que él, además del bagaje y la formación disciplinar, requiere indudablemente otros saberes y otras entregas, como el compromiso que asumen para no desistir ante las adversidades y aunar esfuerzos para encontrar y sembrar luz, a la vez que acuden a distintas estrategias para batallar con la violencia, con la lejanía, con la soledad.

En cierto sentido, esta experiencia de sí, como menciona Van Manen (2003), trasciende la experiencia vivida en estos territorios; la unión con los docentes y el amparo que me brindaron con su calor humano y su alegría atraviesan mi ser y emerge también, la idea de transitar y explorar un poco más como investigadora, de pensar en otras escuelas, otras formaciones, otros modos de conocer y, sobre todo, otras formas de ser docente.

Figura 8.

Mi tercera experiencia como docente tutora: I.E.R. Nuevo Horizonte



Nota. Fotografía que relata la experiencia vivida en calidad de docente tutora del PTA, en la Institución Educativa Nuevo Horizonte en el municipio del Carmen de Viboral, Antioquia. captura propia.

Entre 2019 y 2021 estuve por primera vez en una institución educativa urbana: La IE San Fernando, en el municipio de Amagá, ubicada al suroeste del departamento de Antioquia. La institución tenía cuatro sedes rurales anexas, y en una de ellas se define lo que acontece en esta investigación. Durante todos los recorridos, crecía en mí la inquietud sobre el devenir del docente rural, pero al llegar a esta institución tuve la fortuna de conocer y reconocer a un grupo de profesionales no licenciados que se desempeñaban en estas escuelas, la experiencia puso de manifiesto la complejidad inherente a la labor docente y pone en primer plano la preocupación por la formación y la acción política del docente. Ello implicó desaprender y aprender, afinar la mirada y ampliar el horizonte para conocer ese posicionamiento, ese accionar, esos sentires y esas voces

de unos profesionales que llegan a desempeñarse como docentes en ese campo complejo de la ruralidad.

Figura 9.

Cuarta experiencia como docente tutora: I.E. San Fernando, Amagá



Nota. Fotografía panorámica de la Institución Educativa San Fernando, ubicada en el municipio de Amagá, Antioquia. Fuente: captura propia.

Acompañar en ese entonces a dos ingenieros que ejercían como docentes en escuelas rurales configuró un quiebre de lo habitual, que quisiera nombrar como el acontecimiento, como aquello que irrumpe y transforma, como ese acto de volver sobre sí, pero desde otros y con otros. En el encuentro, ellos dejan ver lo complejo de la situación y todo lo que ocurrió para llegar a la escuela rural sin tenerlo pensado. Durante el proceso de vinculación y elección de la plaza docente (proceso que explico más adelante) eligieron una institución educativa urbana, pero al presentarse, la rectora les informa que el destino es otro, las vacantes para las cuales los requieren están ubicadas en veredas lejanas, en una de sus sedes llamada Pueblito San José.

Así, Jackson y Jorge emprendieron su viaje, acompañados de silencios, incertidumbres, soledades y preocupaciones. Cuando los conocí, Jackson llevaba un cuello ortopédico; entre risas, me confesó que era consecuencia del estrés que conlleva ser docente, especialmente por ser un ingeniero, es decir, sin ninguna preparación. Al escuchar sus historias de vida, al verlos y comprender su lucha, supe que, como ellos, había muchos más docentes que probablemente también habían transitado en soledad por esas pasiones amargas y tristes. Sin embargo, entre la dureza de sus relaciones, también brillaban momentos de plenitud, de satisfacción por haber elegido un camino de formación, de transformaciones, una profesión que no admite una única forma sino el despliegue de múltiples maneras de habitar, aprender y enseñar.

Figura 10.

I.E. San Fernando, sede Escuela Rural Cañaveral San José. Amagá



Nota. Fotografía panorámica, de sede Escuela Rural Cañaveral, perteneciente a la Institución Educativa San Fernando, del municipio de Amagá, Antioquia. Fuente: captura propia.

En las largas conversaciones, Jackson expresaba que se sentía tranquilo en las clases de matemáticas. Sin embargo, lo complejo venía cuando tenía que cambiar a otra materia. Los retos más grandes los tenía con español y sociales, porque en la ruralidad se enseña bajo metodologías flexibles, en este caso Postprimaria, en la que un solo docente debe orientar todas las áreas simultáneamente en los grados de sexto a noveno. En este sentido es posible derivar problematizaciones y aportes que puedan ilustrar el pasaje.

Mi última experiencia ha sido en el Valle de Aburrá, en la Institución Educativa Rural el Tablazo, ubicada en la vereda El Tablazo, del municipio de Barbosa y donde actualmente me desempeño como tutora. Allí conocí varios profesionales no licenciados con diversos títulos: un filósofo, tres psicólogos, el rector es abogado y cuatro ingenieros. Entre ellos se encuentra Oscar, un ingeniero de petróleos que se convierte en uno de los seis protagonistas de esta investigación y comparte su historia de vida.

Han pasado 13 años desempeñándome como docente tutora, he tenido la oportunidad de aprender, de enseñar y compartir experiencias maravillosas con otros docentes, ubicándome en una posición de par, de apoyo, de alteridad, en la que podemos crecer y crear juntos. Son muchos los caminos recorridos, pero son más las experiencias recolectadas en cada viaje. La memoria se abre para construir ese recorrido, ya no como docente de aula, sino como docente tutora.

Así pues, en ese transitar, dirijo mi atención en esta investigación hacia las complejas interrelaciones desde las cuales el profesional no licenciado que enseña en la ruralidad puede pensarse, reconocerse y construir saber. Esto a partir de una investigación que interpela las lógicas positivistas en las que el docente es despojado de la voz propia y, por el contrario, deriva horizontes

que aporten a las apuestas de formación e inserción profesional, reconociendo en los relatos un conocimiento que puede generar nuevos conocimientos. Y estos a su vez, permitan crear tejidos desde un memorial de acontecimientos para repensar los sentidos de formación que quizá puedan abrir nuevos caminos integrados de acompañamiento pedagógico para los procesos de inserción de profesionales no licenciados, teniendo en cuenta que las vivencias pueden ser distintas para cada uno.

Figura 11.

Quinta experiencia como docente tutora: I.E.R. El Tablazo



Nota. Fotografía tomada en el momento del descanso en la I.E.R. El Tablazo, perteneciente al municipio de Barbosa, Antioquia. Fuente: captura propia.

2. CAPÍTULO II: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo realizo, en primer lugar, un rastreo de antecedentes legales frente a la incorporación de profesionales no licenciados en el sistema educativo desde dos líneas: una centrada en las normas que regulan la carrera docente y la segunda de datos concretos de los profesionales que han ingresado al sector rural en Colombia y en el departamento de Antioquia. En un segundo momento, hago un recorrido por todas aquellas investigaciones que se han centrado en la inserción docente, tanto en el país, como a nivel internacional. Luego, presento el problema de investigación que se concreta en una pregunta y cierro este apartado explicitando los objetivos -general y específicos- que en definitiva son los que guían el camino a recorrer.

2.1. Normas que regulan el sistema educativo colombiano

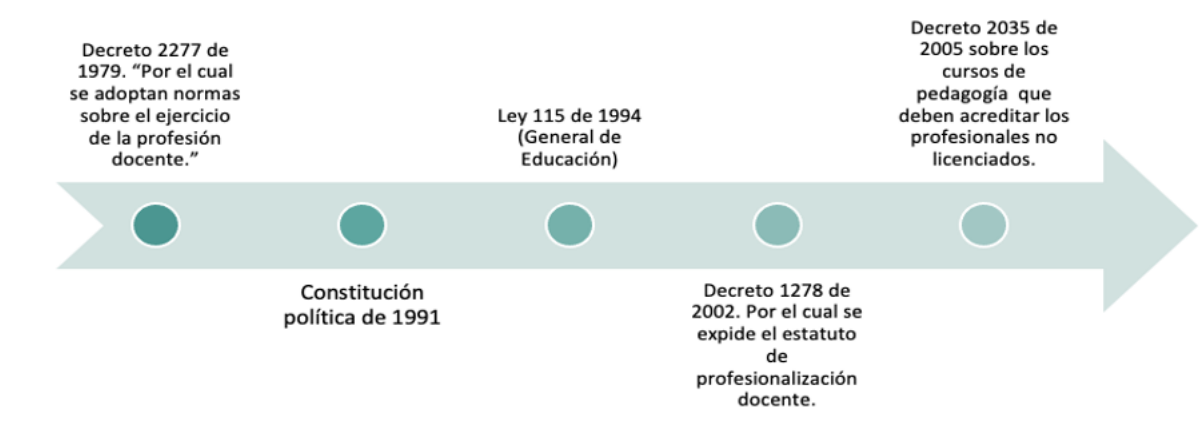
A continuación, las normativas que regulan el ejercicio docente en el país. Dichos antecedentes legales dejan ver en la historia, la aparición de la profesionalización y el ingreso de profesionales no licenciados a la carrera docente.

Inicialmente, el decreto 2277 del 14 de septiembre de 1979 regula las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente en el país, nombrándolos como *educadores*, vinculadas al magisterio entre 1979 y 2001. En su artículo 5º, define los títulos para ejercer la docencia en planteles oficiales así: para el Nivel Preescolar: expertos, técnicos o tecnólogos en educación, bachilleres pedagógicos, licenciados en ciencias de la educación con especialización o con posgrado en este nivel. Para el Nivel Básico Primario: Bachilleres pedagógicos, expertos, técnicos o tecnólogos en educación, licenciados en ciencias de la educación o con posgrado en este nivel. Para el Nivel Básico Secundario: expertos, técnicos o

tecnólogos en educación, licenciados en ciencias de la educación o con posgrado en este nivel. Para el Nivel Medio: Técnicos o tecnólogos en educación, licenciados en ciencias de la educación, o con posgrado en educación.

Figura 12.

Normativas que regulan el sistema educativo en Colombia



Nota. Marcador gráfico de construcción propia a partir de las normas que rigen el sistema educativo de Colombia.

En resumidas cuentas, este decreto que reglamentó la educación en el país 1979 - 2002, tenía como requisito para ejercer la docencia la formación pedagógica. Luego, la Constitución Política de Colombia de (1991) en sus artículos 44° define la educación como un derecho fundamental para la niñez y por su parte, en el artículo 45° declara la responsabilidad del Estado frente a la inserción de los niños y jóvenes en los procesos educativos.

Asimismo, en los artículos 67° y 68° se señala de manera directa la responsabilidad del Estado frente a la educación y, específicamente, se le asignan responsabilidades y características a los docentes, que permitan garantizar la calidad educativa. Seguido, en el artículo 68° establece

que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente” (MEN, 2003, p, 5). Así, se empieza a hablar de profesionalización docente y se registra la importancia de la tarea docente como eje central del proceso educativo.

Del mismo modo, la Ley General de Educación ley 115 de la República de Colombia (1994) normatiza los procesos de inspección, vigilancia, control y regulación de la educación y la práctica educativa: por ejemplo, en el artículo 4° se postula que:

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. (Ley 115, 1994, p.1)

Según lo expuesto, una de las funciones esenciales del Estado es garantizar la cualificación y formación de los docentes para brindar una educación de calidad. Ahora bien, en dicha ley también se contempla en el artículo 111 la profesionalización del docente como aquel proceso de actualización, capacitación, formación permanente, mejoramiento y perfeccionamiento de su quehacer.

No obstante, en el artículo 118 hace alusión a un aspecto muy importante para esta investigación. Se trata que, profesionales formados en áreas distintas a la educación puedan ingresar al magisterio, al indicar que, por necesidad del servicio, quienes posean título expedido por las instituciones de educación superior, distinto al de profesional en educación o licenciado,

pueden ejercer la docencia en la educación por niveles y grados, en el área de su especialidad o en un área afín.

Después, en el año 2002 se expide el decreto que regula las relaciones del Estado con los educadores, el Decreto 1278 de (2002) “Estatuto de profesionalización docente”. Es el decreto que se encuentra vigente y da cabida para la vinculación de profesionales no licenciados al sistema educativo. Dichas formulaciones plantean en su Capítulo I, artículo 1, que su objeto es regular las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, además de orientar todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro, buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. En cuanto a su aplicación, el artículo 2 plasma que estas normas cobijan a quienes se vinculen después del 2002 para desempeñar cargos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media. Además aclara que, para la inscripción en el escalafón, los educadores estatales deben superar primero el período de prueba de acuerdo con lo dispuesto en este decreto.

Luego, en su artículo 3° define que, los profesionales de la educación son aquellas personas que “poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores” (*MEN, 2002, p.1*). Es decir, este decreto define abiertamente que los profesionales no licenciados, pueden ser docentes, por tanto, no solo pueden estar en la escuela, sino que pueden ingresar a la carrera docente.

Además, en el artículo 4 se indican las funciones de todo docente vinculado bajo este decreto, entre ellas: procesos sistemáticos educativos de enseñanza – aprendizaje (diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación); orientación estudiantil; atención a la comunidad (padres de familia y estudiantes); actividades de planeación y evaluación institucional; actividades formativas, culturales, deportivas programadas por el establecimiento; acciones de actualización y perfeccionamiento pedagógico; y otras actividades educativas dentro del marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de los establecimientos educativos.

De la misma manera, en el artículo 5, este decreto 1278 define lo que implica ser docente: “Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes” (MEN, 2002, p. 1) los cuales son responsables de llevar a cabo las actividades señaladas en el párrafo anterior. En este orden de ideas, el 1278 trae consigo algunas tensiones en cuanto al ejercicio de la profesión docente, evidenciadas especialmente en la profesionalización y acompañada de una progresiva despedagogización (Castañeda, 2013; Cuervo, 2013; Infante y Herrera, 2005), la reconfiguración de la identidad del docente frente a las crecientes demandas y exigencias cotidianas, y los procesos de evaluación para el ingreso y desempeño en la profesión.

Además, es relevante señalar el cambio que se evidencia en el lenguaje y las formas de designación, donde términos como "maestro" y "educador" han sido reemplazados progresivamente por "docente". Este cambio refleja no sólo una transformación semántica, sino también una reconfiguración de las representaciones y discursos en torno al rol y la identidad profesional en el ámbito educativo. A continuación, la Tabla 1 resume los principales cambios entre el Decreto 2277 y el 1278:

Tabla 1.

Diferencias entre el estatuto docente 2277 y el 1278

Decreto 2277 de 1979	Decreto 1278 de 2022
Requisito de Formación en pedagogía	Cualquier profesional puede ejercer la docencia.
La existencia de un maestro por vocación, entrega y servicio.	La docencia como un puerto seguro de estabilidad económica y social.
Las vinculaciones se daban estatales, por formación.	La vinculación es por concurso público de méritos a nivel nacional.
“El ascenso depende de los años de antigüedad y la capacitación por créditos especialmente en Programas de Formación Permanente para Docentes -PFPD- u otros programas de posgrado o especialización” (p. 76)	El ascenso se da por evaluación de competencias.
No aplica	Evaluación de desempeño anual a cargo de los Directivos docentes.
Educador, maestro.	Docente.
Un maestro que forma, que lidera, un agente primordial y protagónico en el proceso educativo.	Un docente sujeto y operador de la evaluación, el seguimiento y el control. Un ejecutor de programas y currículo.

Nota. Cuadro comparativo entre el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 del año 2002.

Fuente: elaboración propia.

La anterior tabla, me permite señalar que, los cambios entre el Estatuto Docente 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002 reflejan un giro en la concepción del ejercicio docente en Colombia, pasando de un modelo centrado en los años de experiencia a uno orientado por la meritocracia y la evaluación constante. Aunque el 1278 busca profesionalizar la carrera docente mediante criterios técnicos para el ingreso, ascenso y permanencia, también impone una lógica gerencial que somete al docente a una presión constante por resultados, a menudo sin garantizar las condiciones estructurales adecuadas para su desempeño.

Igualmente, el Decreto 1278 reglamentó el ingreso a la carrera docente a través de un Concurso de Méritos, organizado por el Estado y las Entidades Territoriales Certificadas (ETC), el cual se ofrece según el presupuesto de la nación y dependiendo de las vacantes definitivas. Es regulado por la Comisión Nacional de Servicio Civil (CNSC) e inicia con la inscripción de los participantes, seguido de una prueba escrita que evalúa “aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes” (MEN, 2002, p. 2), las cuales son valoradas según el área de conocimiento y una prueba psico- técnica, una entrevista y el análisis de los antecedentes (hoja de vida).

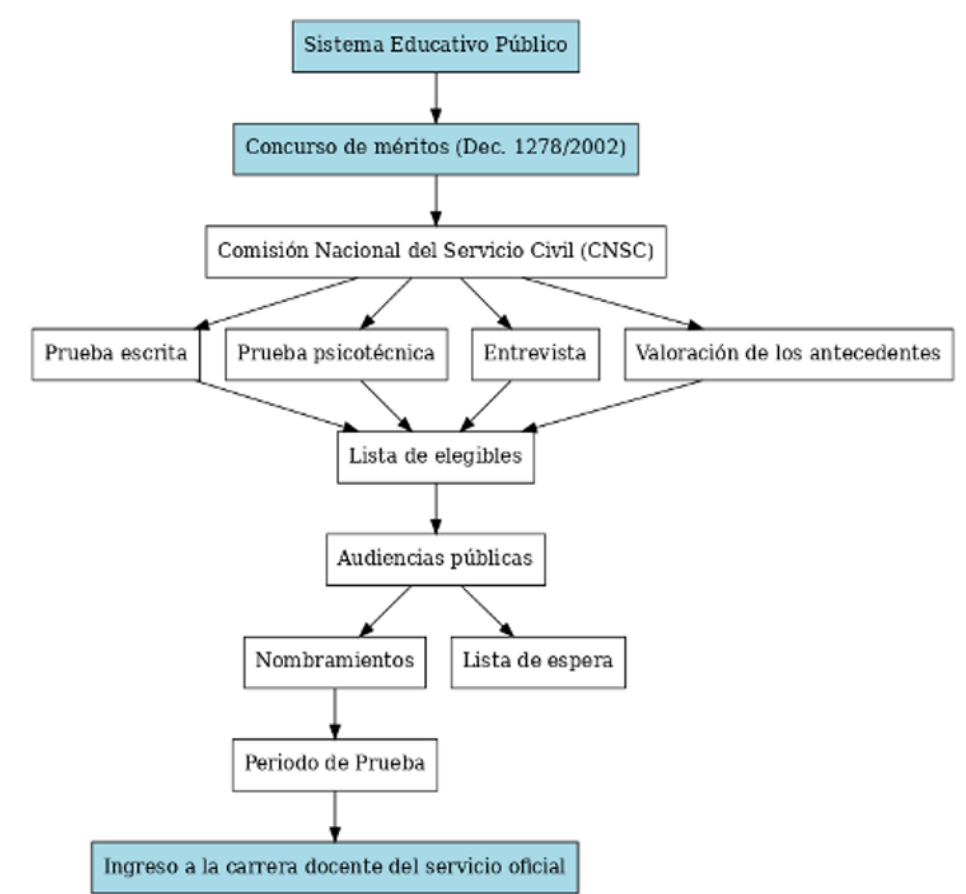
Finalmente, se da la lista definitiva de elegibles, de acuerdo con los puntajes obtenidos en cada ítem y según dicho orden, se da la escogencia de la plaza (Instituciones que cuenten con vacantes disponibles para trabajo como docentes en el nivel al cual se haya aprobado el concurso de ingreso).

El anterior proceso para ingresar a la carrera docente aplica para todos los aspirantes, sean licenciados o no. Sin embargo, el mismo decreto 1278 (2002) en su artículo 12°, Parágrafo 1, enuncia lo siguiente, sobre los profesionales no licenciados que escogen plaza y entran en periodo de prueba:

Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional. (MEN, 2002, p. 3)

Figura 13.

Mapa de ruta para el concurso de ingreso a la carrera docente



Nota. Marcador gráfico que muestra la ruta que sigue el concurso de ingreso a la carrera docente en Colombia. Fuente: elaboración propia.

Tres años después, se expide el decreto 2035 de 2005, que reglamenta dicho programa de pedagogía que deben acreditar los profesionales no licenciados. Según este documento, con dicho curso de 480 horas, se busca lo siguiente:

- a) La consolidación de una visión de sí mismo, de su profesión y de la responsabilidad del ejercicio de la docencia, orientada por valores éticos;
- b) Construcción personal y

profesional de una fundamentación pedagógica; c) Desarrollo de una comprensión del mundo, del país y de su entorno, que tenga en cuenta las características territoriales y las diferencias culturales; y d) Apropiación de herramientas que faciliten la organización de ambientes y el diseño de situaciones pedagógicas que permitan a los profesionales no licenciados y a los educandos, comprender la realidad y actuar para transformarla.(MEN, 2005, p. 1)

Cuando un profesional no licenciado se inscribe en el concurso docente, debe seleccionar un área a fin a su formación inicial, que tenga relación con su pregrado o bien la haya estudiado en su pensum académico. Esto sucede para la enseñanza en la básica secundaria y media, ya que para la básica primaria cualquier profesional puede inscribirse.

A continuación, presento una tabla que sintetiza la relación de los títulos habilitados para que los profesionales no licenciados ingresen a la carrera docente, según el Ministerio de Educación Nacional (2022) en la Resolución No 003842 18 de marzo de 2022, por la cual se adopta el nuevo manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones:

Tabla 2.

Relación entre áreas de enseñanza y el título profesional

Nivel/Ciclo/Área	Título Profesional
Docente de Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.	Sociología, Geografía, Historia, Ciencias sociales, Artes liberales en ciencias sociales, Filosofía, Antropología, Arqueología, Estudios Políticos y Resolución de conflictos, Estudios Políticos y Derecho, Trabajo Social, Bibliotecología, Archivística.
Docente de Educación Artística - Artes Plásticas	Artes visuales, Arquitectura, Diseño Gráfico, Artes Plásticas o Bellas Artes, medios audiovisuales, construcción.
Docente de Educación Artísticas - Artes Escénicas	Artes visuales, Artes Escénicas, Arte Dramático o Bellas Artes, Cine y televisión.
Docente de Educación Artísticas – Música	Música o Bellas Artes, Artes musicales, estudios musicales, Formación musical, Dirección de banda, música instrumental, medios audiovisuales, docente de música.
Docente de Educación Artística – Danzas	Artes Escénicas o Bellas Artes, Arte Danzaría o Danzas, docente de Danza, Arte Dramático.
Docente en Educación Religiosa	Teología, Filosofía, Estudios Religiosos, ciencias Religiosas y Ciencias Bíblicas
Docente de Educación ética y Valores Humanos	Filosofía, Teología y Valores Humanos, ciencias religiosas, estudios religiosos.
Docente de Humanidades, Lengua Castellana	Español-Literatura, Estudios literarios, Filología e Idiomas, Lenguajes y estudios socioculturales, Letras, Lenguas Modernas, Lingüística, Literatura, Traducción Inglés, Filosofía y letras, Comunicación social.
Docente de Idioma Extranjero – inglés	Filología e Idiomas, Idiomas, Lenguas Modernas, Lenguas extranjeras, Literatura Inglesa, Traducción Inglés, Negocios internacionales.
Docente de Matemáticas	Matemáticas, Estadística, Física, Ingenierías
Docente de Tecnología e Informática	Ingeniería de Sistemas, Telemática, Eléctrica, Electrónica, Telecomunicaciones, Mecatrónica, Aeronáutica, Administración de Sistemas de Información, Diseño Industrial, Diseño Multimedial, Administración comercial y de sistemas.
Docente de Educación Física, Recreación y Deportes	Actividad física y deporte, ciencias del deporte, Entrenamiento, Administración Deportiva, Deportología
Docente de Ciencias Naturales y educación ambiental.	Ecología, Agronomía, Bioingeniería, Biología, Microbiología, Ciencias ambientales y/o ecológicas, Química, Bacteriología, Ingenierías: Sanitaria y ambiental, de Alimentos, Química, de Petróleos, Ambiental, forestal, de Producción Biotecnológica, Petroquímica, Bioquímica, Biomédica, ingeniería en producción animal, ingeniería agroindustrial.
Docente de Ciencias Naturales – Física	Física, Geología, Ingenierías: Civil, Mecánica, Eléctrica, de Materiales, Mecatrónica, nanotecnología, en instrumentación y control, Metalúrgica, de Petróleos, de telecomunicaciones, de sonido, Automatización, Electrónica, Ingeniería Física.
Docente Ciencias naturales Química	Química y afines, Biología, Microbiología y afines, Bacteriología, Química farmaceuta o ambiental, Ingenierías: Química y afines, agroindustrial, Bioquímica, Biomédica
Docente de Filosofía	Filosofía, Teología
Docente de Ciencias Económicas y Políticas	Administración, Finanzas, Relaciones Internacionales, Negociación Internacional, Ciencias Políticas y Estudios Políticos, Derecho, Economía, Geografía, Historia, Sociología, Antropología, Ingeniería Comercial, Contaduría Pública.
Preescolar y Primaria	Profesional, Técnico y tecnólogo.

Nota. Este cuadro muestra al área de enseñanza que un profesional no licenciado puede esperar según su título profesional. Fuente: elaboración propia.

La anterior información me permite comprender que, existen múltiples profesionales formados en distintas áreas del conocimiento que pueden llegar a desempeñarse como docentes en Colombia; además de ello, en la misma resolución se aclara que la Dirección de calidad del viceministerio de educación Preescolar, Básica y Media del Ministerio de Educación Nacional “tiene la competencia para conceptuar sobre la habilitación de un título de licenciatura o de profesional no licenciado, que no se haya enunciado taxativamente en el presente Manual de Funciones, para participar en los concursos públicos de carrera docente” (MEN, 2005, p. 28). Esto significa, que quizás otros títulos de profesionales no licenciados que no aparecen explícitos en el Decreto pueden ser habilitados para ingresar al magisterio si así lo considera conveniente la dirección de calidad del Ministerio de educación de Colombia.

Así pues, según este recorrido legal, especialmente por el decreto 1278 de 2002, puedo decir que este, en vez de consolidar la docencia, logra lo contrario: la despedagogización y desprofesionalización de la educación, a lo que Infante y Herrera (2005) denominan “mercantilización de la profesión docente y [...] desvalorización de su papel como trabajador de la cultura, pues se impone la idea de lucro económico sobre la dimensión pedagógica” (p. 176). Es un decreto que ocasiona la erosión del reconocimiento del saber pedagógico como fundamento esencial de la profesión docente y desplaza la pedagogía como base en los procesos de enseñanza.

Intencionalidad que contradice lo establecido en el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia, el cual se dispone que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica” (MEN, 2003, p. 5), subrayando la importancia de la pedagogía como eje central de la labor del docente. Mucha razón tiene Echeverri (2009) cuando afirma que:

La crisis contemporánea de la pedagogía se inscribe dentro de una función crítica, al situarse como una noción abierta a los desgarramientos que emergen en su interacción con diversos campos como la historia, la cultura, la estética, la ciencia, la economía, los relatos y los saberes. (p. 2).

En síntesis, puedo señalar que lo que se enuncia en el Estatuto docente de 2002 permite esclarecer algunas de las inquietudes frente a la convocatoria de profesionales no licenciados. Sin embargo, en la normatividad colombiana no se aborda un proceso que garantice una inserción de estos al sistema educativo, ya que cuando un profesional llega a las instituciones educativas rurales, debe cumplir con otras funciones sociales y comunitarias y responder a una enseñanza bajo un modelo de educación flexible, en el cual debe orientar todas las áreas del conocimiento y no solo el área afín a su título profesional; situaciones completamente nuevas e inimaginadas para ellos, que deben sortear en soledad, ya que no existe una política de apoyo al respecto.

2.2. Cifras sobre inserción de profesionales no licenciados en 2022 en Antioquia

En la elaboración de este apartado me interesé por comprender sobre los profesionales no licenciados que han ingresado a la carrera docente, y logré recopilar la siguiente información. Según el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), en 2023 Colombia tenía un total de 321.289 docentes oficiales activos en los niveles de preescolar, básica y media. De los cuales, 119.160 (37,1%) tenían a la fecha el título de licenciado y 202.129 (62,9%) contaban con otra formación (postgrado, bachillerato, normalista superior, tecnólogo, etc.). Esto indicó que menos de la mitad de los docentes oficiales poseían el título de licenciados. Sin embargo, es

importante anotar que la información hallada excluye los títulos de magísteres, técnicos, bachilleres, normalistas, y otros que no provengan de facultades de educación.

Tabla 3.

Docentes en Colombia con títulos de licenciados

Año	Docentes oficiales totales	Con título de licenciado	Con otro título	% Licenciado
2020	320.423	140.557	179.866 (56,1%)	43,90%
2021	320.070	138.669	181.401 (56,7%)	43,30%
2022	322.249	122.696	199.553 (61,9%)	38,10%
2023	321.289	119.160	202.129 (62,9%)	37,10%

Nota. Este cuadro de autoría propia, se construyó con base en los datos arrojados por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2023).

Encontré también información que muestra el progreso y la evolución de los docentes oficiales, diferenciando los que poseen título de licenciados y los que no.

Tabla 4.

Últimos 4 años de docentes con título de licenciado en Colombia

Año	% Docentes oficiales con titulación de Licenciado
2020	43,9%
2021	43,3%
2022	38,1%
2023	37,1%

Nota. El cuadro de autoría propia, se construyó con fuentes del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2023).

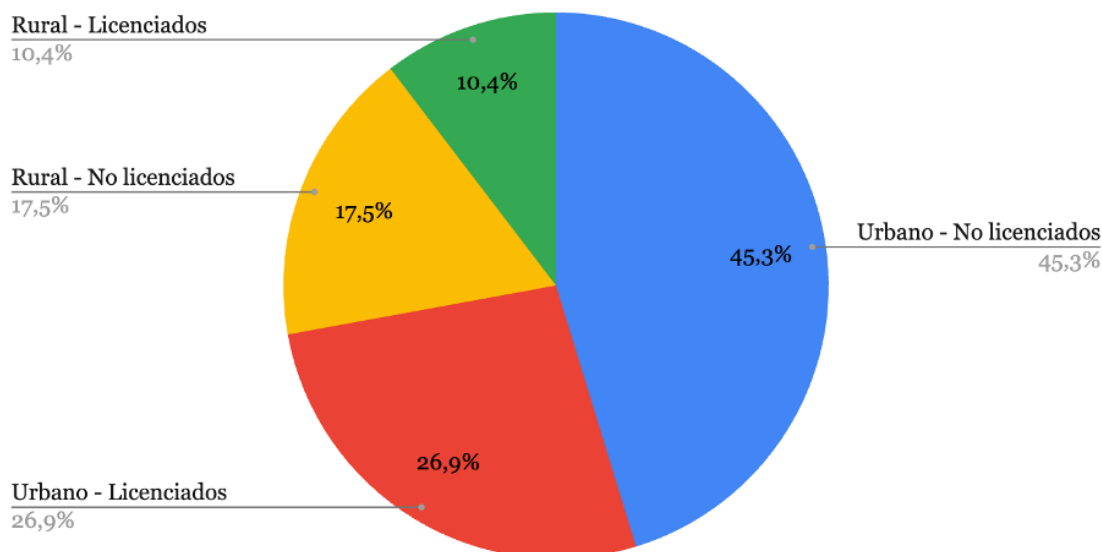
Según los datos, el porcentaje de docentes licenciados ha disminuido, del 43,9% en 2020 al 37,1% en 2023 y aumentó significativamente el porcentaje de docentes con otro título, del 56,1 % en 2020 al 62,9 %. Estas cifras dejan ver claramente la reducción en el porcentaje de docentes licenciados que ingresan al magisterio, un hecho importante para la presente investigación, ya que permite analizar cómo, a través de los años, ha disminuido el ingreso de los licenciados y ha aumentado el ingreso de docentes formados en otras áreas, aspecto clave en la discusión sobre la formación y ejercicio docente en Colombia.

Con el fin de ampliar la información y delimitar el panorama en el contexto en el que desarrollé la investigación, hice la búsqueda a nivel departamental, y hallé que en Antioquia para el año 2023 había un total de 21.240 docentes oficiales, cifra a la que le apliqué la proporción nacional de 37,1% dando como resultado un estimado de ~7.900 licenciados y ~13.300 con otro título (cálculo aproximado)¹.

¹ Estos valores son estimativos y no existe certeza de la información registrada por los administrativos en la Secretaría de Educación, a la hora de inscribir los docentes en el sistema.

Figura 14.

Distribución de docentes Antioquia según zona y formación



Nota. Este gráfico de elaboración propia, se construyó con base en los datos que en Colombia ofrece el Departamento Administrativo Nacional de estadística (DANE, 2023).

Luego, filtré los datos, centrándome en la distribución de los docentes tanto en zonas urbanas y rurales y hallé lo siguiente: 15.300 docentes están ubicados en zonas urbanas y 5.900 en lo rural. De aquellos docentes ubicados en las zonas urbanas, aproximadamente 5.700 poseían el título de Licenciados, mientras que cerca de 9.600 tenían una formación distinta. En la ruralidad, alrededor de 2.200 de los docentes eran licenciados y 3.700 poseían títulos diferentes. Esta información evidencia la presencia significativa de profesionales no licenciados en otras áreas, cifra que tiende a crecer dado que en el 2024 se llevó a cabo un nuevo concurso de ingreso docente.

Luego, en junio del año 2024 solicité a la Secretaría de Educación de Antioquia, información para analizar cómo se movía la población. Me respondieron que:

La Dirección Técnica de Talento Humano de la Secretaría de Educación del Departamento de Antioquia, de conformidad con el marco normativo contenido en los artículos la Constitución Política y la Ley, me permito informar que alguna de la información solicitada; goza de reserva legal, de conformidad con lo establecido en el artículo 24 de la Ley 1437 de 2011. (SEDUCA, 2024, p.1)

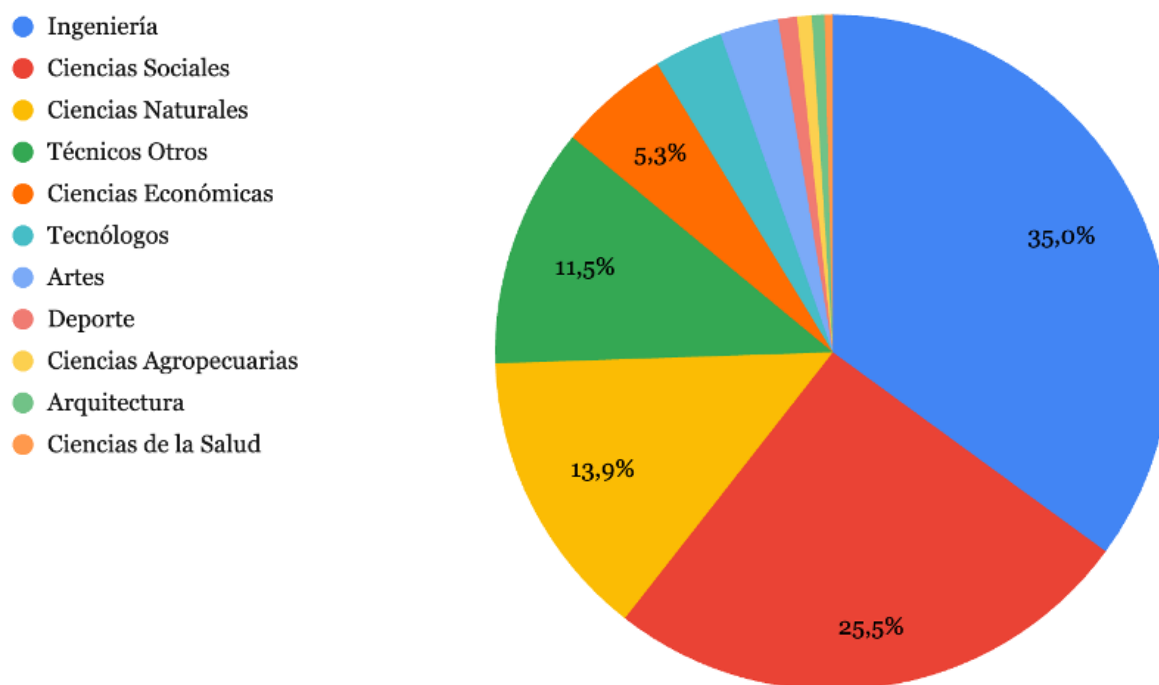
En el mensaje no brindaron la información correspondiente al total de docentes pertenecientes a la planta de cargos de Antioquia, pero sí me enviaron las cifras relacionadas con los profesionales no licenciados, lo que para este trabajo es un dato relevante. Con dichos datos pude conocer con mayor profundidad sobre los profesionales no licenciados que llegan al Departamento de Antioquia, y encontré una pluralidad de títulos, tan diversos como los sujetos, los datos abren incógnitas mayores, como por ejemplo ¿cómo están orientando en zonas rurales los procesos de enseñanza en todas las áreas del currículo profesionales como un gerontólogo, un fonoaudiólogo, o un bacteriólogo?.

A partir del análisis de la Figura 15, observo que la mayoría de los Profesionales No Licenciados provienen de las áreas de Ingeniería (35,0 %), Ciencias Sociales (25,5 %) y Ciencias Naturales (13,9 %), las cuales, en conjunto, representan el 74,4 % del total. Esta tendencia puede explicarse por la afinidad de dicho saber con áreas fundamentales como las Matemáticas, las Ciencias Naturales (Física, Química, Biología y Educación Ambiental) y las Ciencias Sociales (Política, Geografía, Historia, Filosofía, Economía y Lenguaje), qué según la Ley General de

Educación tienen mayor intensidad horaria semanal en los colegios, y por tanto se requieren más docentes con dichos perfiles.

Figura 15.

Títulos de los profesionales no licenciados en Antioquia, 2024



Nota. La gráfica se construye con base a los datos entregados por la Secretaría de Educación de Antioquia (SEDUCA, 2024).

Cabe señalar que en la gráfica agrupé los diversos títulos de nivel técnico, dado que el análisis de sus áreas de conocimiento carece de especificidad. Asimismo, evidenció que las áreas con menor representación corresponden al sector de la Salud (0,4 %) y a Arquitectura (0,6 %), conocimiento que no guarda una relación tan directa con materias o asignaturas obligatorias que se ofrecen en las instituciones educativas.

Es importante aclarar que la información enviada tanto por el Ministerio de Educación Nacional como por la Secretaría de Educación Departamental puede contener algunos errores. Se trata de una base de datos en la que no siempre las personas que registran la información lo hacen de manera precisa. No obstante, es la fuente de la información brindada, bajo la cual puedo ofrecer un panorama que amplíe un poco la existencia y la realidad de los profesionales no licenciados.

En definitiva, todas estas cifras nos están señalando que, en Colombia y Antioquia cada vez hay una mayor cantidad de profesionales no licenciados que están ingresando a la carrera docente, pues ya no estamos hablando de decenas o centenas, sino de miles que entran cada vez que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través de la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC) convoca a concurso de ingreso docente. Por tanto, una investigación que permita visibilizar este tipo de perfiles que ingresan al magisterio y las problemáticas que atraviesan en ese proceso de inserción es pertinente y necesaria.

2.3. Inserción a la carrera docente ¿qué se ha dicho al respecto?

A continuación, realizo un recorrido por investigaciones que se han preguntado por la inserción de los docentes al sistema educativo. Para rastrear estudios, en la búsqueda utilicé palabras clave como: profesionales no licenciados, inserción profesional, Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 (2002), conocimiento profesional docente. La búsqueda se hizo principalmente en fuentes electrónicas y se usaron bases de datos como Dialnet, ERIC, Scielo, EBSCO, Science, Digitalia, e-books, Redalyc. Asimismo, utilicé buscadores como Google, Google Académico, SciSpace y el repositorio de la universidad de Antioquia, los cuales me suministraron investigaciones que nutren esta tesis.

Explorar los planteamientos y reflexiones de quienes en la academia se han cuestionado por la inserción profesional, por los profesionales no licenciados en la docencia y por la educación rural ha sido una tarea fundamental para delimitar y construir mi problema de investigación. Este ejercicio de indagación me permitió vislumbrar un panorama particular: la inserción de profesionales no licenciados a la ruralidad puede compararse con un bosque espeso, frondoso y lleno de retos, donde la posibilidad de extravío es real, pero también donde se erigen árboles robustos e imponentes que proveen sombra y actúan como referentes fundamentales para quienes, en calidad de profesionales, ingresan a la carrera docente.

A partir de este historial de búsquedas iniciales y tras una revisión exhaustiva de la bibliografía recopilada, condensé dos ejes de comprensión, los profesionales no licenciados que se vinculan a la carrera docente y el segundo es la inserción profesional, la cual presento con base en investigaciones educativas y pedagógicas, con el fin de caracterizar y posicionar este campo de estudio. En ambas categorías rastree trabajos tanto nacionales e internacionales.

2.3.1. Profesional no licenciado

A lo largo de la historia ha existido siempre el debate sobre la formación de docentes. En el siglo XIX y gran parte del XX emergen discusiones importantes sobre la necesidad y la importancia de crear instituciones específicas para la formación de docentes, como por ejemplo las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación. Estos espacios no solo fueron pensados para la formación desde las diferentes disciplinas, sino también para fortalecer la formación pedagógica y crear una identidad profesional docente (Morales et al., 2021).

El modelo adoptado en Colombia, según esos autores, está inspirado en otros centros de

formación docente en Europa, que buscaban una formación que articulara tanto lo pedagógico como el saber disciplinario y didáctico, idea que se mantiene aún en las Escuelas Normales y Facultades de Educación. Sin embargo, con la expedición del Decreto 1278 (2002) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), parece existir una ruptura en cuanto a la formación, pues abre una gama de posibilidades para permitir el ingreso de cualquier profesional al magisterio.

Así pues, se irrumpe todo un componente cultural, social y académico en torno a la figura del docente. En este sentido, Álvarez y León (2014) señalan que este cambio normativo tiene profundas implicaciones políticas y éticas. Cuestionan si realmente se quiere dismantelar la profesión docente y arriesgar la educación de niños y jóvenes al entregársela a personas no formadas específicamente para esa labor. Consideran que esta decisión desconoce la historia, las políticas internacionales y las necesidades del sistema educativo colombiano. En las facultades de educación, los programas de formación inicial incluyen en su estructura la formación en pedagogía, didáctica y en el conocimiento específico o disciplinar. Este enfoque se articula con un proceso de investigación y prácticas de enseñanza propias de la docencia.

Es necesario entonces hilar y conocer otras voces que han ilustrado el camino, como por ejemplo, Bautista (2009b) quien menciona que el concurso docente en Colombia se encuentra gestando una recomposición profesional del magisterio y una redefinición de los límites de la profesión, en tanto que permite el ingreso de otros profesionales a la docencia no licenciados ni normalistas y argumenta que cada vez ingresa un porcentaje significativo que no formó su identidad profesional en la docencia y, por tanto, su permanencia y expectativas pueden ser condicionadas, pues su lugar en la profesión resulta una forma de ocupación alternativa a su campo laboral específico.

Además, en su informe Bautista (2009b) indica que el nuevo estatuto de profesionalización docente puede provocar diversos efectos negativos en la condición social y ocupacional de los docentes, dado que se concentra únicamente en establecer los requisitos y deberes, pero no establece los mecanismos a través de los cuales estas nuevas características de los docentes puedan lograrse y que, además no concibe el ingreso como inserción docente en la medida que reglamenta el proceso de ingreso a la carrera docente, pero no da orientaciones claras ni precisas sobre el proceso de adaptación ni de integración del nuevo docente a su campo laboral.

De igual forma, esta autora afirma que ser docente en nuestro país no es fácil. El proceso de profesionalización magisterial enfrenta una serie de desafíos que van más allá de la adquisición de conocimientos académicos. Bautista (2009b) invita a pensar en lo difícil que será para los futuros docentes solidificar sus propias identidades y roles docentes, ya que no se trata sólo de aprender el contenido de las materias que se impartirán. Es necesario desarrollar habilidades de gestión de equipos, estrategias de enseñanza efectivas y adaptarse a diferentes contextos de aprendizaje. Igualmente sostiene que, cuando un profesional no licenciado ingresa a la carrera, debe familiarizarse rápidamente con la cultura y la dinámica de la escuela, lo que no siempre es fácil. También, debe afrontar los problemas de convivencia en el aula y encontrar formas de relacionar el contenido con las necesidades de los estudiantes.

En definitiva, el informe de Bautista (2009b) plantea que el camino hacia la profesionalización docente en Colombia pasa por algo más que la simple acumulación de conocimientos. Es un proceso complejo y transformador a través del cual los docentes dan forma a sus identidades y desarrollan las habilidades necesarias para realizar su trabajo de manera efectiva. Comprender esta realidad es fundamental para poder brindar a los actuales y futuros

profesionales no licenciados el apoyo y la orientación que necesitan durante su formación y los primeros años de ejercicio profesional.

A su vez, en la investigación realizada por Sánchez et al. (2012) adscrita al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) se expone que “la experiencia sobre formación de docentes ha puesto en evidencia el choque generado en las instituciones educativas por la llegada de docentes noveles, especialmente de los profesionales que no habían cursado estudios para formarse como maestros” (p.13). Así mismo, plantea el reto de cada uno de estos docentes de “aprender a enseñar en forma distinta a cómo fueron formados” (p.15). Ello implica la modificación de estructuras y modelos creados para lograr desempeñarse de la mejor manera y responder a las exigencias de la enseñanza y la educación.

Sánchez et al. (2012) afirman de manera precisa que: “varios de los profesionales no licenciados que ingresaron en los últimos concursos no soportaron por mucho tiempo las dificultades propias de la vida escolar, en particular, las deficiencias académicas de los estudiantes” (p.121). Según algunos testimonios, las medidas de promoción automática hacen que muchos de los profesionales no licenciados que ingresan al magisterio renuncien. Frente a esta deserción de profesionales no licenciados, Darling-Hammond (2000) sostiene que estos tienden a abandonar la profesión más rápidamente que sus colegas licenciados, lo cual puede generar inestabilidad en el entorno educativo.

Por su parte, Tognato y Sanandres (2016), del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional, Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), de la Secretaría de Educación de Bogotá, caracterizaron algunas situaciones de los docentes del sector oficial.

Encontraron entre estos un factor que al parecer causa discordia entre ellos y es la no exigencia, en el estatuto 1278, del título de licenciado, normalista, ya que según estos, no basta con cualquier título universitario para ser docente. En el mismo estudio se concluye que, algunos docentes licenciados consideran a los profesionales no licenciados como unos advenedizos. Por su parte, estos últimos consideran que lo más importante para ejercer la docencia es el conocimiento disciplinar y que saber enseñar se aprende, no sólo estudiando pedagogía, sino en la práctica cotidiana.

El argumento anterior ha sido estudiado por Copello y Sanmartín (2001), quienes afirman que los profesionales no licenciados que llegan a la docencia reúnen a lo largo de su trayectoria y desempeño profesional un conjunto de saberes, estrategias, acciones, que utilizan como base para planear sus clases y actuar frente a las adversidades.

Detrás de cada práctica de enseñanza hay diferentes concepciones que constituyen el punto de partida de todo proceso de formación permanente. [...] Pero también hay muchas rutinas aprendidas al inicio de la profesión, bien vividas anteriormente como alumnos, bien imitadas de compañeros más expertos, que aplicamos constantemente en el momento de tomar decisiones. (p. 272).

Entretanto, Calvo (2006) afirma que: “el título no siempre es garantía del campo en el cual se trabaja” (p,7). Por consiguiente, este autor plantea la discusión de que el poseer un título universitario no garantiza un buen desempeño en las áreas relacionadas. Asimismo, referencia que los profesionales no licenciados presentan fortalezas en el campo disciplinar, exponiendo que un ingeniero puede orientar matemáticas, un químico puede enseñar ciencias naturales y un filólogo

abordar la enseñanza del lenguaje, entre otras. Sin embargo, también afirma que el problema mayor para la inserción docente de estos profesionales no licenciados hace referencia a aspectos relacionados con el manejo de las situaciones de enseñanza y aprendizaje y cómo estos profesionales las están resolviendo.

En otra de sus publicaciones, Calvo (2007) propone la necesidad de reconocer, formalizar y sistematizar los saberes de los docentes y, de esta manera, contar con un repertorio de prácticas exitosas y experiencias significativas que nutran la formación del docente como profesional, valorar “la amplia tradición en investigación pedagógica y en experiencias innovadoras que posee el país” (p. 24).

De igual manera, Hernández et al. (2012) realizan un estudio que analiza el desempeño de profesionales no licenciados vinculados al área de ciencias naturales, y aunque es muy específica en la asignatura, caracteriza las concepciones y prácticas de docentes no licenciados del sector educativo y concluye que, en los casos estudiados se reduce la didáctica al uso de estrategias que resultan útiles al momento de desarrollar la clase. Por lo tanto, se hace necesario que los docentes se formen en el campo de la didáctica general y las didácticas específicas, con el fin de tener elementos para la toma de decisiones que les permita enfrentar los problemas de su ejercicio profesional de manera acertada y objetiva.

Otro trabajo que me sirve de antecedente es el realizado por Cárdenas y Chamorro (2014), donde presentan argumentos para defender a las licenciaturas y a los profesionales de la educación en general, puesto que hallan que frente a los profesionales no licenciados se les cuestiona la falta de formación pedagógica, la escasez de metodologías adecuadas y la poca instrucción frente al

accionar de los niños y niñas. Más bien, se argumenta su presencia por un asunto de inserción al “mercado laboral” sin tener precisamente una formación pedagógica.

En sus conclusiones, Cárdenas y Chamorro (2014) presentan algunos cuestionamientos frente a cuáles son las diferencias, fortalezas y debilidades entre los licenciados y los profesionales no licenciados. De la misma manera, se pregunta si las facultades de educación responden de manera eficiente a las necesidades de formación de los docentes y aseveran que un licenciado tiene una ventaja en cuanto a conocimiento y teoría pedagógica, por lo cual, debería reflejar su superioridad en las pruebas de ingreso y en las evaluaciones periódicas de desempeño con relación a los resultados de los no licenciados.

Asimismo, Álvarez y León (2014), quienes hacen una crítica sobre el sentido de la formación de docentes en el país, plantean la cuestión por si ¿es necesaria la formación de docentes en Colombia? A lo cual responden con otra pregunta, haciendo la siguiente reflexión: “si un profesional cualquiera puede ejercer el oficio, ¿no será mejor graduarse en una carrera profesional diferente y dejar así abierta la posibilidad de trabajar como docente?” (párr. 2) y continúan los cuestionamientos: ¿Cómo una función de carácter profesional la puede desempeñar un profesional no docente? ¿Puede un profesional no docente desempeñarse con idoneidad en todas estas funciones?, ¿es decir, puede el docente desempeñarse en otro campo? Lo anterior, deja grandes retos y cuestionamientos, no solo para la presente investigación, sino también para el sistema educativo en general, ya que con estas aperturas a la carrera docente se cuestiona el objetivo de las Facultades de Educación, Escuelas Normales Superiores y demás instituciones formadoras de docentes.

Sumado a esto, se encuentra la investigación realizada por Cuervo (2013), quien hace cuatro hallazgos importantes. El primero: la principal razón por la cual los profesionales no licenciados ingresan a la docencia es la estabilidad laboral; el segundo, es que si les llegase una oferta laboral estable para ejercer su carrera de formación abandonan la docencia; el tercer hallazgo es que, los profesionales no licenciados investigados prefieren ser denominados como lo indica su titulación y no como docentes; y el cuarto hallazgo es que la vinculación a la educación formal de los profesionales no licenciados conduce a la despedagogización de la profesión docente. Cuervo (2013) sugiere que, de mantenerse la situación, tenderían a desaparecer las facultades de educación, a desvirtuarse la figura histórica del docente en Colombia y a proliferar la nazificación de las profesiones.

De forma similar, Rodríguez (2017) estudia el asunto de los profesionales no licenciados, profundizando en el curso de pedagogía que deben realizar una vez estén en el periodo de prueba. Si bien algunas facultades de educación han diseñado y ofrecen el curso, dichos programas suelen ser estandarizados, breves y con un enfoque teórico que dista de las realidades de las escuelas rurales a las que muchos de los docentes que ingresan deben enfrentarse y en el cual las reflexiones por los contextos campesinos no están presentes. En relación con lo anterior, hace un comparativo entre el número de créditos que se otorga en un Programa de Pedagogía para Profesionales no Licenciados y el número de créditos que tienen los programas de licenciatura, correspondientes a diez semestres.

Dicho comparativo, le permitió concluir que el programa de pedagogía, mediante el Decreto 2035/05 (2005) plantea que este tenga 10 créditos académicos, mientras que en un programa de Licenciatura en los 10 semestres que dura la carrera puede tener entre 144 y 184 créditos. Así, la

pedagogía, según este Decreto, se ve reducida simplemente a un curso que puede abordarse durante en un tiempo corto, lo que también Mejía (2005) ha nombrado como despedagogización de la educación, una simplificación y reducción de lo que es la pedagogía; planteando así otra tensión y es que los Decretos 1278 de 2002 y el 2035 de 2005 le otorgan un valor al saber disciplinar muy por encima del conocimiento pedagógico.

Ahora bien, este asunto de la inserción de profesionales no licenciados no solo ocurre en Colombia, sino en diferentes países especialmente en los latinoamericanos. Estos profesionales que llegan a los contextos rurales no solo permiten ver en la práctica la relación entre un conocimiento científico y un conocimiento pedagógico, sino también el conocimiento construido por ellos; ese saber es una fuente informativa potente que se construye desde la memoria, la experiencia polifónica y va desplegando nuevas comprensiones. En este orden de ideas, he encontrado que esta forma de concebir la carrera docente es propia de nuestro país, sin embargo, en países como: Argentina, Chile, Perú, Bolivia, Uruguay, México y Ecuador permiten el ingreso de otros profesionales al ejercicio docente, especialmente para desempeñarse en los grados superiores.

Según el informe educativo de las carreras docentes en América Latina (2015), la mayoría de los países de la región mantiene la posición de que quienes pueden acceder a la carrera son profesionales con título pedagógico, en especial para el caso de la educación primaria. Sin embargo, en estos países no se exige, necesariamente, el requisito de haberse formado en pedagogía para ser docente de educación media, concediendo la habilitación para enseñar a cualquier profesional de un área afín.

En Chile, por ejemplo, Bellei (2010) afirma que el ingreso de otros profesionales al ejercicio

docente en este país es un camino de desprofesionalización de la docencia y resulta contraproducente para las políticas de fortalecimiento de valoración social de la carrera, pues se parte del supuesto de que los docentes serían de tan baja calidad que cualquier profesional los superaría.

Desde Perú, Castañeda (2013) expone una situación en la que, en algunos casos, los profesionales formados en otras áreas distintas a la educación pueden desempeñarse como docentes de aula; sin embargo, la mayoría de ellos validan el acto especialmente cuando en los centros educativos requieren profesionales en función de apoyo y refuerzo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no para su desempeño pedagógico ni de aula, como, por ejemplo, los psicólogos y nutricionistas. Afirma que la ley que liberaliza la función docente solo tiene objetivos políticos y comerciales, que nada tiene que ver con mejorar la función docente ni, mucho menos, resolver la crisis de la educación.

Por otro lado, aclara que la vinculación de personal sin título pedagógico se da en Perú de manera interina y para cubrir las necesidades de cobertura en las áreas requeridas. Luego argumenta que, en dicho país, los profesionales con títulos de educación superior (técnico o universitario) distintos al pedagógico no pueden ingresar a la carrera docente, a no ser que previamente certifiquen un título de docente licenciado en educación. Castañeda, (2013) afirma que “Cuando permitimos la incorporación de profesionales que no tienen formación docente al aula, estamos poniendo énfasis en la transferencia de conocimiento, y no en el desarrollo de los niños” (p.2).

Desde Brasil, Ferreira y Cruz (2021) abordan cuestiones relacionadas con la enseñanza ofrecida por docentes no titulados que actúan en cursos técnicos que se integran con la Educación

Básica, constituyendo la Educación Secundaria Integrada. La investigación tuvo como objetivo analizar los significados de la enseñanza en las prácticas de docentes no licenciados que actúan en la Escuela Secundaria Integrada del Centro Federal de Educación Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ). Los análisis revelaron que las principales fuentes de conocimiento movilizadas por los docentes se refieren a experiencias vividas en diferentes momentos. Además, los significados que atribuyen a su práctica educativa destacan la importancia del conocimiento de los contenidos a enseñar, la formación orientada a la ciudadanía, la necesidad de establecer un vínculo emocional con los estudiantes y el reconocimiento de las diferencias en la formación específica para la docencia.

Otro antecedente sobre la realidad de los profesionales no licenciados que ingresan en el campo de la docencia fue realizado en España por Córdoba, et al (2009). Para la indagación se encuestaron a 315 universitarios egresados de las áreas de Física, Química y Biología, acerca de sus concepciones sobre la profesión docente. Durante el estudio se concluye que un porcentaje alto de los egresados contempla la docencia en Educación Secundaria como salida profesional posible pero no como la preferente. Así, se expone que el profesional principalmente tiene altas expectativas relacionadas con su formación. No obstante, las dificultades del mundo laboral le han hecho reconsiderar su postura y pensar en la enseñanza como último recurso.

Por su parte, desde Estados Unidos, Ingersoll y Merrill (2011) indican que la inserción de profesionales no licenciados, a pesar de su falta de formación pedagógica formal, pueden aportar valiosos conocimientos y experiencias a la educación. Sin embargo, también enfrentan importantes obstáculos, como la falta de familiaridad con las prácticas pedagógicas y curriculares. Según estos autores, la inserción de estos profesionales puede ser una solución viable ante la escasez de

docentes, especialmente en áreas rurales y en materias específicas donde hay una alta demanda. No obstante, la falta de preparación pedagógica puede afectar negativamente la calidad de la enseñanza.

Otro estudio realizado en Estados Unidos por Kane, Rockoff y Staiger (2008) encontró que, aunque algunos profesionales no licenciados pueden alcanzar niveles de efectividad comparables a los de docentes licenciados después de varios años de experiencia, inicialmente suelen enfrentar mayores dificultades. Esta brecha en la efectividad se atribuye a la falta de formación inicial en estrategias pedagógicas y gestión del aula. En sintonía con Feiman-Nemser (2001), también de este país, para mejorar la inserción de profesionales no licenciados, es crucial implementar programas de inducción y mentoría específicos. Estos programas deben proporcionar apoyo continuo y capacitación en pedagogía y currículo, adaptándose a las necesidades particulares de estos profesionales. Además, se recomienda la colaboración entre instituciones educativas y organismos gubernamentales para desarrollar políticas educativas que faciliten la transición de estos profesionales al campo docente.

En conclusión, las investigaciones nacionales e internacionales reflexionan sobre lo que significa la presencia de profesionales no licenciados en el sistema educativo, aun sin contar con una formación previa en pedagogía y didáctica. Aunque en el caso colombiano se exige la realización de un curso en pedagogía, dicho requisito resulta, en la mayoría de los casos, insuficiente para abordar las necesidades reales y los desafíos prácticos que implica la enseñanza y la formación de seres humanos. De ahí que sea necesario desarrollar más investigaciones que permitan visibilizar esta problemática, posicionando este asunto así en la agenda nacional, y de

esta manera se diseñe estrategias de acompañamiento, formación y actualización, especialmente a aquellos docentes que no tienen una formación de base en pedagogía.

2.3.2. Investigaciones dirigidas hacia la inserción profesional

Sobre la inserción profesional docente, a nivel nacional se destacan las investigaciones realizadas por Jiménez et al., (2014) quienes hacen una exploración teórica y problemática del concepto de inserción profesional docente en dos contextos distintos (Colombia y Quebec, Canadá). En el caso de Quebec, a pesar de que la formación docente se concibe como un proceso continuo que incluye explícitamente esta fase de inserción, los docentes noveles siguen enfrentando importantes problemas. La falta de experiencia, la pesada carga laboral y la precariedad de las condiciones contractuales son algunas de las principales dificultades que les aquejan. Según los estudios, entre el 15% y 20% de los docentes quebequenses abandonan la profesión antes de cumplir cinco años de ejercicio.

Por su parte, para el país los investigadores indican que al igual que en la provincia canadiense no hay programas de acompañamiento a la inserción profesional pero que, en nuestro país, este tema aún no ha logrado permear las políticas educativas nacionales, cosa que en Quebec sí. Luego, Jiménez (2018) señala la inserción profesional como un campo para la formación e investigación. En sus trabajos, argumenta la necesidad de realizar estudios donde se conozcan las vivencias de los docentes recién egresados que se incorporan por primera vez a una institución educativa y, desde allí, identificar algunas características que puedan aportar en la comprensión y reflexión de este campo.

En esta línea, Fandiño (2012) hace una investigación para encontrar los problemas de enseñanza de los docentes principiantes en educación infantil en Colombia. En la discusión de los resultados afirma que uno de los problemas más evidentes para los docentes es enfrentarse con la realidad, la búsqueda de empleo, las condiciones salariales, los horarios de trabajo, la contratación, etc., en general, todo ese “choque de realidad” con el que los docentes se encuentran. Analiza los desafíos cambiantes que enfrentan los docentes de educación infantil durante los primeros tres años de su ejercicio profesional encontrando que en el primer año los docentes noveles tienden a centrarse en aspectos básicos como el manejo de la disciplina y el control del grupo.

Lo anterior, refleja procesos de desarrollo profesional de los docentes, en los que gradualmente ganan mayor confianza, habilidades y perspectivas para abordar los desafíos de la enseñanza en la primera infancia. Esto resalta la importancia de brindar apoyo y tutoría adecuados a los docentes durante sus primeros años, para facilitar su transición a prácticas más pertinentes y reflexivas. Por otro lado, en el grupo de investigación Perspectivas de investigación en Educación en Ciencias (PiEnCias) de la Universidad de Antioquia-Colombia, Ramírez (2016) propone analizar el proceso de inserción profesional y los problemas relacionados con lo personal, el aula, lo institucional y lo social, que viven los docentes principiantes de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, de cuatro contextos educativos del país.

Esta investigadora muestra que la transición de la universidad al mundo laboral no es nada sencilla. Estos docentes cuando inician sus primeros años se sienten perdidos al tener que adaptarse a la cultura y dinámicas de las instituciones donde trabajan, descubriendo uno de los mayores retos que enfrentan y es el de mantener el control y la disciplina en sus clases, además del diseño de actividades y estrategias de enseñanza adecuadas para sus estudiantes. Sin embargo, el estudio

también presenta cómo estos docentes noveles desarrollan formas de afrontar estas dificultades. Buscan el consejo de otros docentes con experiencia, usan recursos prácticos en sus lecciones y promueven el trabajo colaborativo con otros docentes.

A su vez, bajo esta misma línea, Quiceno (2017) señala que este proceso de "hacerse docente" implica mucho más que acumular conocimientos. Requiere de una verdadera transformación personal y profesional, donde los docentes van integrando sus saberes, creencias y experiencias para consolidar su rol como educadores.

A nivel internacional, también rastree trabajos que se preguntan por la inserción en esos primeros años de trabajo docente. Dentro de esas indagaciones se destacan: los estudios en España realizados por Ferrer (2008); Marcelo (1999, 2006); Marcelo et al. (1995). En Uruguay autores tales como Rodríguez (2006; Nossar y Sallé (2006). En Argentina Alen y Sardi (2009). En Brasil Cruz, Giseli Barreto da y Medeiros (2008). En Chile por el autor Boerr (2011) entre otros. De igual manera, se revisaron algunas investigaciones y ponencias en congresos publicados en "Red de iniciación a la docencia" en las que se describen estudios relacionados con las problemáticas a las que se enfrentan los docentes en su proceso de inserción profesional.

Los anteriores estudios, señalan una lista de asuntos que inquietan a los docentes en aspectos como el desempeño en el aula, en la institución y en la sociedad, que concuerdan en que, según los resultados obtenidos, esta etapa de inserción a la carrera docente tiene características específicas que deben ser atendidas desde los procesos de formación e investigación. En consecuencia, señalan la importancia de considerar los primeros años de docencia como especiales en asuntos de enseñanza, pero también de aprendizaje para el docente principiante. Igualmente,

advierten que la inserción profesional no puede llevarse a cabo de la mejor manera cuando otros elementos interfieren tales como: inseguridad, carencia de experiencia, falta de criterio al valorar las situaciones, incapacidad para reconocer los contextos culturales y las expectativas...

Para finalizar este apartado, es importante reconocer que el proceso de inserción profesional es complejo, que comprende diferentes factores que incluyen, además del saber disciplinar y pedagógico; la formación personal, institucional, ética, política, estética y lo social. Factores a tener en cuenta dentro de la presente investigación para comprender cómo se da el proceso de inserción en los profesionales no licenciados.

2.3. Presentación del problema

En primer lugar, vale la pena aclarar que el interés por el objeto de estudio de la presente investigación, esto es, la inserción de profesionales no licenciados a la carrera docente en el sector rural, parte desde mi propia historia de vida, de ahí que el primer capítulo de este trabajo sea justamente mi propio recorrido, mi autobiografía. Es que como se plasma en dicho relato, desde niña he vivido en el campo y la mayor parte de mi experiencia profesional también ha estado ligada a la ruralidad.

De igual manera, en los últimos 13 años he hecho parte de un programa denominado Programa Todos a Aprender (PTA) que ofrece formación, actualización y acompañamiento *In Situ* a los docentes, sean estos licenciados o no. Esto ha hecho que conozca de primera mano los desafíos a los que se enfrentan los docentes que recién ingresan al sistema educativo, pero, sobre todo, los retos y angustias que libran en soledad aquellos que no poseen una formación pedagógica.

En segundo lugar, el problema de investigación se consolida con la revisión de la normatividad vigente en Colombia y cómo esta, desde el 2002 en adelante, da vía libre a que profesionales no licenciados puedan ingresar al sector educativo oficial tanto en primaria, secundaria y educación media. Esto ha hecho que en estos 23 años que lleva vigente el Estatuto de Profesionalización 1278, con cada concurso de ingreso (los cuales se dan aproximadamente cada tres años -el último de la etapa de selección fue en el 2023 y el ingreso en periodo de prueba fue en el 2024-), ya no estemos hablando de decenas, ni de centenas; sino de miles y miles de docentes no profesionales que ingresan al sistema educativo.

En tercer lugar, esta investigación acaba de tomar forma con la revisión de antecedentes investigativos, tanto a nivel nacional como internacional. Si bien encontré investigaciones sobre profesionales no licenciados y sobre inserción docente, tal estado del arte me permitió identificar que, en Colombia no existe una investigación que aborde simultáneamente los siguientes tres elementos: profesionales no licenciados, inserción docente y ruralidad; y menos estudios de orden doctoral que le apuesten a darle la voz a los sujetos investigados, a escuchar sus historias de vida, sus sentires, comprender el por qué llegaron a la docencia, de conocer sus necesidades de formación, sus estrategias de adaptación, de identificar en ellos sus principales aspectos a mejorar pero también sus potencialidades.

De ahí que, la presente investigación es pertinente, en tanto permite llenar una vacancia temática investigativa, aportando al campo y a la ampliación de las reflexiones ; además, porque en Colombia es un fenómeno relativamente reciente (las últimas dos décadas), un asunto muy poco estudiado, lo que hace que no sea un tema que haga parte de la agenda nacional. Igualmente, es relevante este abordaje, porque a pesar de que el ingreso a la carrera docente de profesionales no

licenciados viene en un vertiginoso aumento, ni el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ni la Secretaría de Educación de Antioquia (SEDUCA), ni las instituciones educativas públicas oficiales, ni las Universidades ofrecen alternativas para la inserción y acompañamiento de este tipo de profesionales y/o no se calculan los efectos de los modos de inserción en las vidas de los niños, niñas y jóvenes del país.

En este orden de ideas, una investigación que permita la reflexión sobre este tema desde las voces directas de los protagonistas, además de ser innovadora es necesaria. Y para lograrlo, para no perderme en el camino, para mantener la ruta, me he trazado la siguiente pregunta macro: ¿de qué manera se da el proceso de inserción laboral de profesionales no licenciados en la carrera docente en contextos rurales del departamento de Antioquia?

Entiendo por inserción, la asimilación de una situación compleja, en este caso cuando esos docentes principiantes ingresan a las diferentes instituciones educativas. Además, dicha inserción comprende dos dimensiones: la búsqueda de empleo (antes de estar en el aula) y los primeros años de trabajo (el tiempo después de ser seleccionado). Y por docentes principiantes me refiero a aquellos que transitan entre el primer y el quinto año de ejercicio docente.

A su vez, de esa pregunta general, se despliegan los siguientes interrogantes específicos: ¿cuáles son las condiciones de inserción laboral y los problemas más comunes que enfrentan dichos profesionales en relación con la enseñanza en zonas rurales del departamento de Antioquia? ¿qué aprendizajes y transformaciones experimentan durante los primeros años de ejercicio docente? ¿cuáles son sus motivaciones, expectativas y desafíos durante ese proceso de inserción laboral? ¿cuáles son las necesidades de formación de los profesionales no licenciados que se desempeñan

como docentes en zonas rurales? Preguntas que también dan lugar a los siguientes objetivos de investigación.

2.4. Objetivos

En sintonía con la presentación del problema y con la pregunta de investigación, el objetivo general de esta investigación es el siguiente: comprender el proceso de inserción laboral de profesionales no licenciados en la carrera docente en contextos rurales del departamento de Antioquia, a partir de un enfoque biográfico-narrativo que posibilite el análisis de sus trayectorias, experiencias, desafíos y estrategias de adaptación en el ejercicio de la enseñanza.

Por su parte, los objetivos específicos son los siguientes:

- Describir el proceso de inserción a la carrera docente de profesionales no licenciados en zonas rurales del departamento de Antioquia
- Reconocer los desafíos que enfrentan los profesionales no licenciados, durante el proceso de inserción laboral en zonas rurales del departamento
- Identificar las fortalezas y oportunidades que experimentan los profesionales no licenciados durante los primeros años de ejercicio docente en zonas rurales.
- Reconocer las necesidades de formación de los profesionales no licenciados que se desempeñan como docentes en zonas rurales

Hasta acá, he presentado antecedentes personales (mi historia de vida), legales e investigativos que me posibilitaron plantear mi problema de investigación con sus respectivas preguntas y objetivos de investigación. En el siguiente capítulo, expongo los referentes conceptuales en los que soporto esta tesis.

3. CAPÍTULO III: REFERENTES CONCEPTUALES

Construir unos referentes conceptuales en el marco de esta investigación narrativa, implicó aprender y desaprender, cavar hondo en un intento de encontrar el hilo e indagar sobre inserción de profesionales no licenciados, identidad profesional y educación para la ruralidad; descubriendo huellas, pistas, quiebres y dialogando con otras voces para la co-construcción de este capítulo.

3.1. Inserción de profesionales no licenciados

En este apartado desarrollo a su vez dos conceptos fundamentales para esta investigación: inserción y profesional no licenciado. En este orden, inicio por inserción.

Para comenzar señalo que el concepto de inserción en su definición es compleja, considerando la diversidad de perspectivas que sobre este han tenido lugar (Feiman-Nemser, Schwille, Carver y Yusko, 1999; Tardif, 2005). Sin embargo, en esta tesis, adopto una comprensión compuesta por dos dimensiones principales. Por un lado, la inserción la concibo como el proceso vinculado a la búsqueda y obtención de empleo; por otro, incluye el conjunto de experiencias, desafíos y situaciones que experimentan en sus primeros cinco años de trabajo docente, en este caso, en zonas rurales.

Tal y como lo han enunciado Tardif y Borges (2013): “en primer lugar, la inserción se entiende como el proceso de búsqueda de un empleo, y en segundo lugar, como fase de entrada en la profesión docente, o como la primera fase de la carrera docente” (p. 27). Por ende, la inserción en la educación, la entiendo como el proceso mediante el cual los docentes nuevos se integran y adaptan al contexto escolar. Según Marcelo (1999), cobija todo aquello que se produce en los

primeros años de docencia, el cual se nombra también como un periodo de iniciación, como un proceso mediante el cual los nuevos docentes aprenden e interiorizan las normas, valores y conductas que caracterizan la cultura escolar en la que se están integrando.

Es que la inserción al trabajo docente debe entenderse como "una parte del continuo del proceso de desarrollo profesional del profesor" (Vonk, 1993, p. 4). Durante este lapso, los docentes principiantes deben adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para llevar a cabo una enseñanza de calidad, al tiempo que logran mantener cierto equilibrio personal. En la perspectiva de Valli (1992), los docentes principiantes suelen enfrentarse a problemas específicos de su incipiente estatus profesional, como la imitación acrítica de conductas observadas, el aislamiento o la dificultad para transferir los conocimientos adquiridos durante su formación inicial.

En este periodo, denominado también como inducción o inicio de la trayectoria, se caracteriza por ser un momento crucial en el cual el docente enfrenta importantes desafíos, retos y procesos de socialización e integración en la comunidad educativa (Bolívar, 2022; Moscoso, 2018; Marcelo, 1999); y se evidencian unos factores que influyen en la socialización profesional desde lo personal, profesional, institucional y social (Jordell, 1987; Veeman, 1984; Kelchtermans, 1993). A nivel personal, las características, creencias, motivaciones y experiencias previas de los docentes juegan un papel decisivo en su integración y adaptación a la cultura educativa institucional.

Desde el nivel profesional, como la preparación académica, gestión de contenidos, habilidades pedagógicas y apoyo durante la fase de orientación son cruciales para que adquiera los conocimientos y prácticas necesarias para la enseñanza. En cuanto a la dimensión institucional,

factores como la gestión escolar, el clima organizacional, los procesos de apoyo y las oportunidades de desarrollo profesional que ofrece el establecimiento. Y en el ámbito social, incide en ese proceso de inserción de los profesionales no licenciados, las expectativas, percepciones y juicios de la comunidad, las familias y la sociedad en general.

En consonancia, este proceso no solo implica el ingreso al mercado laboral, sino también la adquisición de una identidad, la adaptación a las dinámicas escolares y la confrontación con las expectativas y demandas de la comunidad educativa. De acuerdo con Marcelo (1999), la inserción docente comprende un proceso de transición que incluye la adquisición de competencias pedagógicas, la adaptación a la cultura institucional y la negociación de una definición de sí mismo coherente con el contexto.

El impacto de la inserción profesional en la identidad docente es otro aspecto crucial que considero en el presente trabajo. Para Kelchtermans (2009), la construcción de la identidad profesional está mediada por las interacciones que los docentes tienen con la comunidad, los estudiantes y el sistema educativo, por lo que, para los profesionales no licenciados, este proceso de construcción identitaria es particularmente desafiante, ya que deben negociar su rol como docentes sin contar con la misma formación pedagógica que sus colegas licenciados. Esta situación puede generar inseguridades y tensiones que afectan su desempeño y su permanencia en la profesión.

Vale la pena señalar también que, en el proceso de inserción el apoyo institucional es fundamental a partir de mentorías, acompañamiento entre pares o planes padrinos. Sin embargo, dichos programas para docentes noveles en Colombia son escasos. Esta falta de apoyo estructurado,

tal como lo indican Ingersoll y Strong (2011), agrava los desafíos que enfrentan los profesionales no licenciados, quienes a menudo deben aprender "sobre la marcha" y adaptarse sin una guía clara a un sistema que hace muy poco o nada para acogerlos. Hasta acá he definido lo que entiendo por inserción, seguidamente abordo el concepto de profesional no licenciado.

Me refiero en esta investigación por profesionales no licenciados, a aquellos docentes que ingresan al sistema educativo sin tener una formación pedagógica específica, es decir, aquellos cuyos títulos no son ni Normalistas superiores, ni licenciados, especialistas, magísteres o doctores en educación. A la vez que su formación se inscribe en un campo disciplinar distinto al pedagógico como: la ingeniería, la arquitectura, el derecho, la medicina, etc.

En este orden de ideas, son profesionales que durante su formación no se pensaron a sí mismos como docentes, por tanto, cuando ingresan a la carrera docente, ocurre un fenómeno que Veenman (1984) denomina "choque con la realidad", en el que se enfrentan a un entorno educativo que demanda no solo conocimientos especializados en su campo, sino también habilidades pedagógicas, sociales y culturales que no fueron parte de su formación original. Según este autor el "choque con la realidad" es un fenómeno común entre los docentes noveles, pero se ve exacerbado en el caso de los profesionales no licenciados, quienes deben aprender rápidamente por ensayo y error a manejar aspectos fundamentales de la práctica docente sin contar con la base pedagógica necesaria.

También que sean profesionales no licenciados, repercute no solo en la capacidad para enseñar, sino también en el proceso de integración en la comunidad educativa. En muchos casos, los docentes son percibidos no solo como educadores, sino también como líderes comunitarios y

agentes de cambio social. Para los profesionales no licenciados, asumir estos roles adicionales sin una formación adecuada en pedagogía crítica o gestión comunitaria puede resultar abrumador, generando tensiones que afectan tanto su desempeño como su bienestar emocional. Es decir, tienen el doble reto de responder a las expectativas de la comunidad y al mismo tiempo cumplir con las demandas institucionales, sin la formación pedagógica.

A pesar de estos desafíos, es importante reconocer que estos profesionales también aportan perspectivas valiosas y conocimientos especializados que pueden enriquecer la educación. Su formación en disciplinas no pedagógicas les permite abordar el contenido desde ángulos diferentes, lo que puede ser especialmente útil en áreas técnicas o científicas. Sin embargo, para que estos aportes sean efectivos, es necesario, en la línea de Shulman (1987), que cuenten con el apoyo y la orientación adecuados que les permitan traducir su conocimiento especializado en prácticas pedagógicas que sean accesibles y relevantes para sus estudiantes.

Para ello, el profesional no licenciado debe buscar un equilibrio entre los saberes disciplinares y los pedagógicos. De un lado están los que consideran que, para ser docente, lo más importante es saber del área que se va a orientar, idea que refuerza el Decreto 1278 de 2002, al conceder que profesionales de distintas ramas puedan aspirar a la carrera docente ubicándolos en un área supuestamente afín a su formación universitaria. De otro lado, están especialmente los docentes licenciados, que consideran que lo fundamental para la enseñanza es el saber pedagógico, dejando muchas veces en un segundo plano el saber específico.

Para superar esta tensión, en este trabajo planteo un punto medio entre ambas perspectivas y para ello me soporto en el concepto de Conocimiento didáctico del contenido de Shulman (2005).

De acuerdo con este autor, no solo se requiere saberes pedagógicos ni solo basta con el saber disciplinar (matemáticas, ciencias, geografía, química...) sino que, lo que diferencia un buen docente es la capacidad de articular ambos aspectos: que sepa de lo que está enseñando (conocimiento del contenido), pero también que sepa cómo enseñarlo (conocimiento didáctico). De ahí que el reto, para los docentes no licenciados sea lograr ese equilibrio formándose en el componente pedagógico.

Por consiguiente, otro desafío para el profesional no licenciado es hacer del saber científico un saber enseñable, lo que en pedagogía se denomina transposición didáctica. Como lo señala Chevallard (1997), “para que un docente pueda enseñar un tema y logre transformar el conocimiento científico en un conocimiento escolar aprensible, es necesario que maneje la fuente y naturaleza de la disciplina que enseña” (p.14). Y es un reto porque además de convertir ese saber sabio (conocimiento producido por la comunidad científica) en un saber enseñable (asimilable para los estudiantes), requiere comprender que lo que se enseña en la escuela no es simplemente una reducción del saber científico, sino un saber diferente, construido con una finalidad pedagógica.

Igualmente, Shulman (2005) afirma que un buen docente, además de los conocimientos disciplinares y pedagógicos, también debe “saber hacer”; es decir, ser capaz de resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares, valga decir, “ser capaz de resolver los problemas propios del contexto en el que se trabaja” (p.3). En esta dirección, los profesionales no licenciados deben asumir que ser docente es más que transmitir conocimientos; también implica la capacidad de aplicar esos saberes de manera efectiva en la resolución de problemas concretos en contextos diversos y cambiantes.

Para cerrar esta categoría de la inserción de los profesionales no licenciados a la carrera docente, no sobra decir que son un grupo con serie de particularidades que permanecen invisibilizados a pesar de que representan una gran parte del magisterio. Por ello, en esta investigación los escucho, los comprendo y los apoyo, porque sus relatos de vida con sus respectivos retos y desafíos pueden ayudar a comprender mejor algunas claves de la formación docente y de los procesos de inserción al sistema educativo.

3.2. Identidad Profesional

La identidad para esta investigación se comprende como un proceso en construcción y transformación continua y que atiende a la siguiente pregunta: ¿qué significa ser docente hoy en Colombia? Ya conocemos las particularidades de nuestro sistema, la formación y ejercicio de los docentes han estado atravesados por debates políticos, ideológicos, científicos, morales y éticos (Álvarez, 2010), que responden a la historia y crisis de nuestra sociedad, a la vez que reconocen las tendencias internacionales. Desde este punto señalan Cantón y Tardif (2018):

Desde mediados de los ochenta se observa en las sociedades occidentales la transformación de la organización del trabajo de los docentes, así como proyectos políticos que persiguen el control más estricto y directo de los docentes. Esto a la luz de la puesta en marcha de un mercado mundial de la educación y con la estandarización de las prácticas y los productos escolares. Esto ha llevado a una reorganización profunda de sus tareas e identidades. (p.8).

Desde el Marco Normativo, se define al docente como aquel profesional no necesariamente licenciado, que ejerce la enseñanza. Es decir, la identidad de ese docente ya no es aquella donde la persona siente un llamado desde la infancia denominado vocación; sino que en la actualidad se ha

extendido a otros campos, constituyéndose en un trabajo profesional más diverso, amplio y plural. Así pues, la identidad profesional es un constructo dinámico que se forma y transforma a lo largo del tiempo, influenciado por la interacción entre las personas, el contexto y sus prácticas.

En el caso de los docentes no licenciados, este proceso de construcción de identidad está marcado por la tensión entre su formación previa en áreas no pedagógicas y las demandas inherentes al rol docente. Según Wenger (1998), la identidad profesional se construye a través de la participación en comunidades de práctica, donde los individuos desarrollan un sentido de pertenencia y una comprensión compartida del trabajo que realizan.

Además, los profesionales no licenciados, al tener la necesidad de adaptarse a un entorno donde la enseñanza va más allá del aula, involucrando un compromiso con la comunidad y la gestión de recursos, requiere que estos redefinan constantemente su rol. Por tanto, aun sin contar con la preparación pedagógica formal, deben aprender a equilibrar su identidad previa, basada en su formación técnica o profesional, con las nuevas exigencias del contexto educativo. Este proceso de negociación y adaptación puede ser fuente de inseguridades, pero también de crecimiento personal y profesional, a medida que desarrollan estrategias para integrar su conocimiento previo con su nueva realidad profesional.

La identidad profesional de los docentes no licenciados también está influenciada por la percepción de legitimidad dentro de la comunidad educativa. La falta de formación pedagógica puede llevar a que estos docentes sientan que su rol es cuestionado, tanto por colegas licenciados como por la comunidad. Esto puede afectar su autopercepción y su sentido de competencia profesional. Sin embargo, tal como lo afirma Kelchtermans (2009), a través de la autoformación y

la adaptación, muchos logran superar estas barreras, construyendo una identidad basada en la experiencia práctica, la resiliencia y el compromiso con su labor.

En consecuencia, me apoyo en los planteamientos de Kelchtermans (1993, 2009) para proponer un marco interpretativo que abarque tanto la comprensión de sí mismo como de docente (autocomprensión profesional) y el conocimiento profesional que utilizan en la realización del trabajo. Dicho marco, lo entiendo como aquel que los docentes desarrollan a lo largo de su vida y su carrera, que incluye los saberes y creencias que operan como lentes a partir de los cuales perciben y le dan sentido a su labor y que les permite, además, gestionar su desarrollo docente a lo largo del tiempo como el foco de su propio trabajo. Así, este marco revela cómo los docentes dan sentido a las experiencias profesionales y lo que aprenden y se llevan consigo en sus percepciones, deliberaciones y acciones futuras.

En dicho marco interpretativo tomado de Kelchtermans (1993, 2009) distingo dos dominios interrelacionados: a) la autocomprensión profesional y b) la teoría educativa subjetiva, que se convierten en un apoyo y fortaleza en la comprensión e interpretación de la información recolectada, a través de la metodología propuesta. Así pues, pretendo conocer el accionar de los profesionales no licenciados que llegan a la educación en contextos rurales. La autocomprensión alude a las representaciones que se tiene de sí mismo como profesional docente y tiene cinco componentes, a saber:

1) Autoimagen: se basa en la autopercepción, pero en gran medida también en lo que otros reflejan (comentarios de alumnos, padres, compañeros, directores, etc.). Por tanto, la imagen de sí mismo está fuertemente influenciada por la forma en que es percibida por los demás en una relación

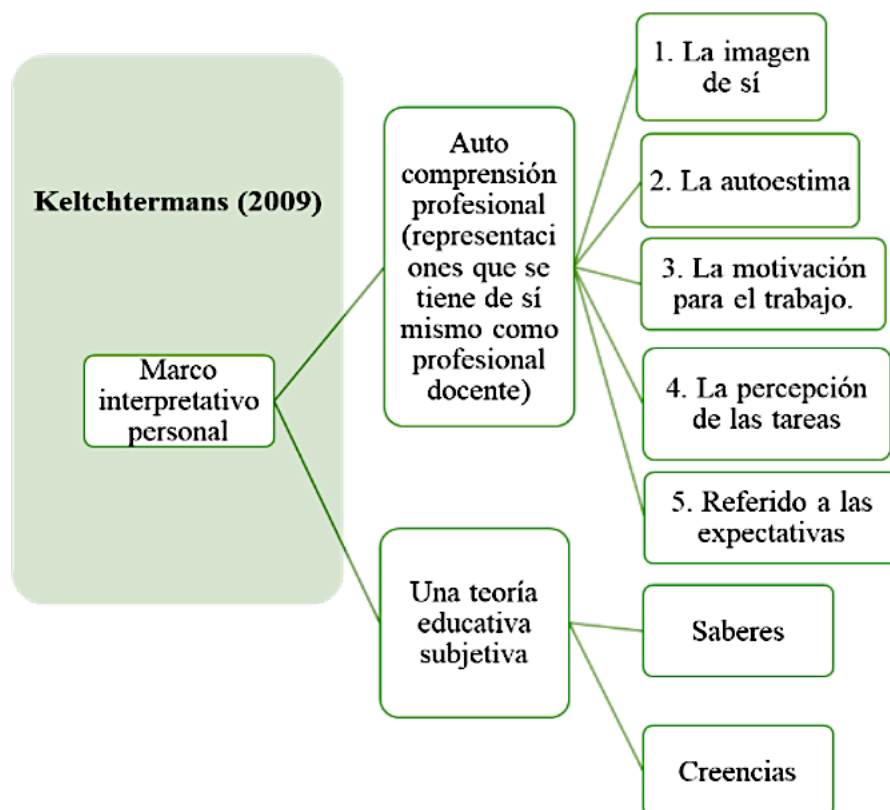
entre autoestima, motivación laboral, percepción de la tarea y perspectiva de futuro. 2) Autoestima: las emociones importan mucho en la enseñanza y es crucial para sentirse a gusto en el trabajo, para la satisfacción laboral y personal. 3) La motivación laboral: se refiere a las causas que hacen que las personas opten por convertirse en docentes, permanezcan en la docencia o renuncien a ella por diversas ofertas laborales. 4) La percepción de las tareas y responsabilidades: tiene que ver con lo normativo, la enseñanza, el cumplimiento, el deber ser. 5) Perspectivas con respecto al futuro (expectativas) que tiene que ver con preguntas como: ¿Cómo me veo como docente en los años que vienen y cómo me siento respecto a ello?

Así, este marco interpretativo involucra el sistema personal de saberes y creencias acerca de la profesión docente y su puesta en acción. Por lo que propongo, a la luz de las ideas de Kelchtermans (1993), abordar dos dominios importantes: el primero tiene que ver con el conocimiento de la materia, las estrategias, las rutinas, las intervenciones para llevar a cabo la enseñanza y propiciar el aprendizaje de los estudiantes; y el segundo, abarca las actitudes y habilidades relacionales necesarias para posicionarse en el trabajo (con los colegas, rectores, padres de familia y estudiantes).

Por consiguiente, la puesta en práctica de la enseñanza, según este marco, tiene que ver claramente con las relaciones, así como con el dominio individual de conocimientos y habilidades. En otras palabras, en esta investigación priorizo la recuperación de las voces y vivencias de los profesionales no licenciados, quienes, desde el marco interpretativo que retomo de Kelchtermans (1993, 2009), ofrezco una perspectiva sobre su experiencia profesional. A continuación, presento una síntesis a través de la siguiente figura:

Figura 16.

Marco Interpretativo para analizar la identidad del profesional no licenciado



Nota. Marcador gráfico de construcción propia a partir de los planteamientos de Kelchtermans (1993, 2009).

Es a través de este marco interpretativo que propongo, desde componentes como la autoimagen, el reconocimiento social, el grado de satisfacción con el oficio, las relaciones sociales, la actitud ante el cambio, las competencias profesionales y las expectativas en la profesión, me surgen preguntas que apuntan a determinar esa identidad de los profesionales no licenciados: ¿qué concepciones tienen del magisterio? ¿cómo llegaron a ser docentes? ¿qué expectativas tienen frente

a la profesión? En definitiva, preguntas sobre la identidad de aquellos docentes que inicialmente no tenían pensado hacerlo.

Para Arendt (2016), la identidad tiene una dimensión relacional, sugiriendo que nuestra comprensión de nosotros mismos surge de las interacciones con los demás y de nuestra participación en la esfera pública. Según su perspectiva, la identidad se construye a través de nuestras acciones en el mundo, reflejando la capacidad para formar parte de una comunidad y para contribuir al tejido social. Por otro lado, Ricoeur (2015) destaca el aspecto narrativo de la identidad, argumentando que nos definimos a nosotros mismos mediante las historias que contamos sobre nuestras vidas. Para él, la identidad es una narrativa en constante evolución, donde integramos nuestras experiencias pasadas, presentes y futuras en un relato coherente que da significado a la existencia.

En cuanto a Bruner (1986) complementa esta visión al resaltar la naturaleza dinámica y cambiante de la identidad. Desde su perspectiva, la identidad se desarrolla a lo largo del tiempo a través de la interacción con el entorno social y cultural, y se adapta continuamente en respuesta a nuevas situaciones y contextos. Según él, somos seres activos en la construcción de nuestra identidad, reinterpretando constantemente nuestra experiencia y redefiniendo quiénes somos en función de las circunstancias.

Para Bolívar (2007), la autoimagen concierne a la manera como nos vemos a nosotros mismos en relación con otros individuos que comparten la misma profesión y añade el grado de satisfacción frente a la labor como un componente de la identidad profesional, la cual, puede intervenir en su desempeño y compromiso con la profesión. Así mismo, este autor define otro

componente de la identidad profesional docente y es la actitud frente al cambio, la cual involucra todas aquellas transformaciones sociales y que están marcadas por factores de orden personal como: creencias, actitudes y percepción sobre los cambios vividos en su práctica, todo aquello que se construye en las relaciones personales como valores, aceptación mutua, escucha, ayuda o apoyo.

Desde la visión de Gysling (1992) se concluye que la identidad profesional establece el "mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores" (p.12). De acuerdo a esto, se hace importante conocer cómo los profesionales no licenciados se reconocen o no dentro de esta categoría social y cómo se reconocen a sí mismos y a los otros. Por su parte, Kelchtermans (2009) se adentra en la construcción del yo profesional, que se teje con los hilos de cinco elementos intrínsecamente entrelazados (la autoimagen, la autoestima, la motivación, percepción de la tarea y las perspectivas de futuro). Un yo profesional que no es estático ni inmutable, sino que se moldea y transforma con el paso del tiempo, reflejando la complejidad y la riqueza de la experiencia docente.

En este orden de ideas, desde Arendt (2016), Ricoeur (2015), Bruner (1986), Bolívar (2007), Gysling (1992) y Kelchtermans (2009), la identidad es una característica del ser humano creada en forma plural, narrativa, dinámica y cambiante, que da sentido a la existencia; es multifacética y compleja, caracterizada por su pluralidad, su narratividad y su capacidad para transformarse a lo largo del tiempo. Es un proceso en constante construcción, en el que cada individuo se entrelaza con el mundo que lo rodea para dar forma a su propia existencia.

En definitiva, exploro la identidad de docentes no licenciados desde el marco interpretativo propuesto por Kelchtermans (1993; 2009) a través de un enfoque biográfico narrativo en la medida que puedo ahondar en la identidad profesional a través de sus relatos; lo que me permite comprender los desafíos, motivaciones y aspiraciones, así como identificar áreas de apoyo y desarrollo que puedan contribuir a fortalecer el trabajo docente de estos profesionales que están en ese proceso de inserción al sistema educativo.

3.3. Educación en la Ruralidad

La ruralidad, para esta investigación es el conjunto de características sociales, culturales, económicas y geográficas que las distinguen de lo urbano, elementos que juegan un papel determinante en la configuración de la vida y la identidad profesional de los docentes que trabajan en estos contextos. En Antioquia, un departamento colombiano con una diversidad geográfica y cultural considerable, la ruralidad se manifiesta en formas complejas que van más allá de lo meramente territorial e implica desafíos relacionados con el acceso, infraestructura, la diversidad cultural y étnica, y la presencia histórica del conflicto armado que ha atravesado las comunidades.

Es que en la perspectiva de Matijasevic y Ruiz (2013), la ruralidad es entendida como “(...) un conjunto de procesos históricos específicos de una sociedad determinada”. (p. 26), primero porque está vinculada con la forma en desarrollan su modo de vida y, en segundo lugar, porque las transformaciones constantes trascienden lo meramente agropecuario. No se trata entonces de actividades únicamente relacionadas con la tierra, sino de todo un entramado cultural, social, económico, ambiental, las formas de organización comunitaria, las prácticas culturales, entre otros aspectos, fundamentales para comprender la complejidad de lo rural.

En cuanto a la educación rural, Parra (1996) la entiende como una derivación de la constitución de sociedades específicas en una perspectiva histórica y social. La postula como un instrumento que adaptado a las realidades y condiciones de esta población, permite la movilidad social. Así pues, la educación en la ruralidad debe responder a una mirada holística y a una disposición constante de transformación; como aclara Rodríguez et al. (2017): es asumida desde un compromiso político y transformador, pues es a través de esta que se logran cambios sociales y al empoderamiento de las comunidades.

Es que la escuela, en la mirada de Parra (1996), debe asumir la población campesina como ciudadanos, como seres humanos complejos, portadores de una cultura que transmite a las siguientes generaciones no solamente formas de conocimiento escolar, sino también, y de suma importancia, las visiones del mundo, unas formas de relacionarse con los demás, de concebir y practicar el poder de un saber, de comprender la justicia y de resolver conflictos específicos del entorno; unas formas de participar con la comunidad, de amar, y de comprender el campo y esa conexión con la tierra. De esta manera, la educación rural, no solo se define desde el espacio físico en el que se desarrolla la enseñanza (el campo), sino que también configura las dinámicas sociales y pedagógicas que caracterizan la labor docente.

Según Parra (2015), la ruralidad se caracteriza por una dispersión poblacional que dificulta el acceso a servicios básicos, incluidas las instituciones educativas. En nuestro departamento, la dispersión geográfica exige desafíos grandes, que impiden el desplazamiento diario de los docentes a los establecimientos. Como respuesta a esta necesidad, muchas escuelas rurales cuentan con alojamientos destinados a los docentes, quienes deben vivir allí para cumplir con sus responsabilidades. El vivir tiempo completo en la vereda, ha hecho que históricamente el docente

esté presente en las dinámicas de la comunidad y se posicione como un agente activo en la vida social, cultural y educativa de la región.

Por ende, la interacción con la comunidad es otro aspecto crucial en la inserción profesional en contextos rurales. Generalmente, los docentes rurales se convierten en figuras clave dentro de la comunidad, desempeñando roles que trascienden la enseñanza formal. Esto incluye la participación en proyectos comunitarios, la mediación en conflictos locales y el apoyo en la gestión de recursos para la escuela (Obeso, Álvarez y Gutiérrez, 2024). Para Hargreaves (2001) y Hargreaves y Fullan (2012) esa carga histórica le puede pesar mucho más a los profesionales no licenciados, ya que es muy posible que no cumplan las expectativas de la comunidad frente a esos roles de liderazgo y de mediación cultural, roles para los cuales estos profesionales no siempre están preparados.

Además, dicha interacción comunitaria implica una reinterpretación de lo que significa ser docente en un espacio donde las fronteras entre la escuela y la vida son difusas, ello implica renunciaciones y adaptaciones. Los profesionales no licenciados en este caso enfrentan el reto tal como lo plantea Corbett (2007), de forjar una nueva vida, en un campo de conocimiento diferente, con las expectativas y necesidades propias de la comunidad educativa. Este proceso de conciliación es fundamental para su éxito profesional y para la sostenibilidad de su labor en el tiempo.

Por otro lado, hablar de educación rural es también hablar de la ausencia de planes de formación, acompañamiento y actualización docente. Parra y Castañeda (2014) argumentan la gran discrepancia existente entre la formación que reciben los docentes y los contextos reales donde

llegan a desempeñarse. “En términos de las generaciones, los lugares donde trabajan los maestros son bastante diferentes a las escuelas donde se educaron” (p.52).

En esta dirección, Parra (1996) propone una formación que priorice el conocimiento sobre la organización social de las comunidades rurales y los efectos que esto tiene en su enseñanza. “En realidad, desde el punto de vista de la formación, la escuela rural sólo es rural por su ubicación física. Sus contenidos, su método y la formación del docente, vistos aquí como el agente socializador, son urbanos” (Parra, 1996, p. 15). De esta forma, este autor hace un llamado a reflexionar sobre la desconexión entre la educación impartida en zonas rurales y la realidad de esas comunidades. A pesar de estar físicamente en el campo, muchas veces la escuela: reproduce modelos urbanos que no se adaptan al entorno, ignora saberes locales o tradiciones rurales y puede incluso contribuir a la migración o al desprecio por lo rural al promover ideales ajenos a ese contexto.

A esa debilidad en la formación pedagógica para la ruralidad, Parra y Castañeda (2014) denominan "endogamia escolar" (p. 37), para enfatizar que quienes, carecen de una base sólida en pedagogía, se ven limitados en su capacidad para desarrollar enfoques innovadores en el aula. En lugar de adaptarse a las necesidades y desafíos del entorno educativo rural, se aferran a prácticas pedagógicas que pueden haber sido efectivas en el pasado, pero que pueden resultar obsoletas o inadecuadas en el contexto actual de la educación.

Además, en Colombia, las políticas educativas han tendido a homogeneizar las prácticas y los currículos, sin considerar las particularidades de la ruralidad. Esto ha llevado a una desconexión donde los docentes, en este caso, los profesionales no licenciados, deben adaptar constantemente

el currículo a las necesidades y condiciones locales (McEwan, 2008). Esta desconexión representa un desafío adicional, ya que requiere que los docentes no solo enseñen, sino que también reinterpreten y adapten los contenidos educativos a un contexto que, en muchos casos, no ha sido tenido en cuenta en la elaboración de dichas políticas.

Otro elemento ausente para los docentes que llegan a la educación rural es la falta de programas de inducción y mentoría diseñados específicamente para este tipo de contextos. En otras regiones del mundo, como en Estados Unidos y Europa, existen programas estructurados que ofrecen apoyo continuo a los docentes noveles, incluyendo a aquellos no licenciados. Sin embargo, en Colombia, estos programas son escasos y poco accesibles, especialmente en áreas rurales. Esto deja a los docentes no licenciados en una situación precaria, donde deben enfrentar los desafíos de la docencia sin el respaldo institucional necesario para desarrollar las competencias pedagógicas requeridas (Ingersoll & Strong, 2011).

Igualmente, las políticas educativas no recogen las necesidades específicas de formación y desarrollo profesional de los docentes, lo que complica su proceso de adaptación y su capacidad para ofrecer una educación de calidad (Rivas, 2014). Además, no siempre están alineadas con las necesidades de los docentes rurales. Las políticas educativas deben adaptarse para ofrecer modalidades de formación que sean accesibles y relevantes para los docentes en estas áreas, incluyendo la formación en pedagogía rural, gestión de aulas multigrado y enseñanza intercultural. Para los profesionales no licenciados, estas oportunidades de formación son vitales para su inserción y crecimiento profesional (Darling-Hammond, 2010).

De igual modo, es necesario que las políticas educativas promuevan un re-conocimiento de la labor de los profesionales no licenciados. Sin un marco de políticas educativas claras que respalde el ejercicio de la docencia, estos profesionales corren el riesgo de experimentar agotamiento y desmotivación, lo que podría llevar a una alta tasa de deserción. De ahí que, como lo señala Guzmán (2017), es imperativo que las políticas educativas aborden estas cuestiones para garantizar una educación rural de calidad desde el acompañamiento que estos docentes requieran en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

En esta vía, si se quiere diseñar e implementar políticas y programas educativos pertinentes, se debe comprender la ruralidad desde una perspectiva holística. Sin embargo, las políticas educativas han ignorado el valor cultural y pedagógico de la escuela rural y en lugar de fortalecer su identidad y valorar sus particularidades, promueven programas que reflejan una visión urbana-céntrica de la educación. Tales acciones no solo buscan homogeneizar los aprendizajes, sino que también fracturan la cohesión social en los territorios. La relevancia de la escuela rural en la construcción de la civilidad, tal como lo señala Cadavid (2018), no parece ser punto de reflexión en muchos programas educativos.

Asimismo, no se puede hablar de educación rural en Colombia sin mencionar el conflicto armado. “Al ejercicio de la docencia en Colombia se le ha atravesado la guerra” (Sánchez, 2018, párr. 1), desde el desplazamiento de ideas, el silencio para poder trabajar en la comunidad, el sometimiento a los ideales, al reconocimiento de comunidades desplazadas, violentadas y acalladas, el aprender a convivir con grupos armados que en muchos casos han ingresado a las aulas de clases para dar lecciones. Por ende, este es otro factor importante que enfrenta al profesional no licenciado cuando llega a la escuela rural.

La labor docente ha estado constantemente expuesta a las dinámicas de la guerra y las violencias que ésta genera. Según Suárez (2019), los docentes son asesinados principalmente por sus actividades sindicales, el liderazgo social y las resistencias que los docentes ejercen en los territorios por su participación en actividades políticas. "La pretensión de limitar la libertad de cátedra y de pensamiento de los docentes, para frenar una supuesta acción proselitista, constituye no solo un ataque a los educadores, sino también, y especialmente, a la educación" (Suárez, 2019, párr. 5). La violencia no solo limita las funciones docentes, sino que también atenta contra integridad física, psicológica y emocional (Bautista y González, 2019) de aquellos docentes que están en medio de las balas.

Sin embargo, a pesar de estos desafíos, se convierten en agentes de cambio y esperanza en sus comunidades. Su permanencia en estos territorios no solo representa un acto de resistencia frente al abandono y la marginalización, sino que también sirve como un vínculo vital con el Estado y sus instituciones. Para Bautista y González (2019), el papel del docente rural va más allá de la mera transmisión de conocimientos; implica ser un pilar fundamental en la reconstrucción del tejido social y la promoción de la paz en contextos marcados por el conflicto. Su labor es esencial para garantizar la continuidad de la educación y el desarrollo de las comunidades rurales, incluso en las circunstancias más adversas.

Parra Sandoval (1996) nombra otra problemática importante referida a los desafíos a los que se enfrentan los docentes al desempeñarse en contextos rurales y son los modelos educativos flexibles. Estos, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021), son una estrategia educativa diseñada para ampliar el acceso, la permanencia y la calidad de la educación formal para poblaciones diversas y vulnerables. Estos modelos, en sintonía con el MEN (2021) están diseñados

para adaptarse a las necesidades y realidades específicas de las comunidades rurales; están centrados en la participación activa del estudiante, el aprendizaje colaborativo y la integración de la comunidad en el proceso educativo; además buscan establecer un entorno de aprendizaje que sea relevante, privilegiando el saber hacer y el aprender a aprender; y desarrollan además de las áreas obligatorias del currículo, proyectos pedagógicos y proyectos productivos.

De forma concreta, en Antioquia, se implementan Modelos Educativos Flexibles (MEF), principalmente el modelo Escuela Nueva que atiende estudiantes de primero a quinto, Postprimaria a alumnos de sexto a noveno y Telesecundaria también centrado en los grados de sexto a noveno. Generalmente, operan desde la monodocencia -un solo docente para todas las áreas- y su multigradualidad que según Santos (2011) es una forma de organización escolar que agrupa en un mismo salón de clases a estudiantes de diferentes edades y grados, bajo la guía de un solo docente. En este orden de ideas, la mayoría de los docentes no licenciados que llegan al contexto rural, deben enfrentarse a la enseñanza bajo estos modelos. Sin embargo, la falta de formación pedagógica en general y la nula formación en estos modelos concretos, según Sandoval (1996), los deja en una situación difícil de sortear.

A su vez, la educación en la ruralidad conlleva otros retos y desafíos, además de los ya mencionados, como las condiciones geográficas difíciles que se traducen en aislamiento y la falta de conectividad (internet y señal de celular), lo que limita la posibilidad de interacción con otros docentes y reduce el acceso a recursos pedagógicos y de desarrollo profesional como las tecnologías, herramientas didácticas, libros, bibliotecas, fotocopias, guías, entre otros... Según Bustos (2011), el encontrarse solo o con pocos compañeros en su lugar de trabajo, genera sentimientos de angustia, ya que deben aprender como lo señala Corbett (2007) sobre la marcha y

adaptarse rápidamente a un entorno que no está diseñado para facilitar su inserción, demandas que son particularmente difíciles de desarrollar para los docentes que apenas ingresan.

Otro aspecto es que la mayoría de las zonas rurales, enfrentan situaciones de pobreza extrema, carecen de acceso a agua potable y presentan condiciones climáticas adversas, como las propias de regiones templadas y desérticas. Además, la ausencia de infraestructura básica adecuada se convierte en un desafío crítico, no solo para el desarrollo de las actividades educativas, sino también para la calidad de vida de los docentes que llegan a trabajar allí. Este contexto de precariedad económica, añade una capa adicional de dificultad a la inserción profesional (McEwan, 2008).

En síntesis, el contexto rural dada sus complejidades (ausencia de Políticas que atiendan la educación rural, el conflicto armado, los modelos educativos flexibles, la proyección hacia la comunidad, la pobreza extrema, el trabajo en solitario, la falta de conectividad, los sentimientos de angustia, entre otras), hacen que la inserción en la zona rural sea un proceso retador; cuestiones que terminan afectando no solo a los docentes, sino a los destinatarios de la apuesta educativa: niños, niñas y jóvenes. De ahí que sea importante darles la voz a los profesionales no licenciados, puesto que sus palabras y sentires posibilitan conocer la manera como ellos mismos viven las experiencias, cómo enfrentan los retos de la enseñanza y cómo se las ingenian para adaptarse a un sistema educativo rural precario.

4. CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

Cicatrices

*No hay cicatriz, por brutal que parezca,
que no encierre belleza.*

*Una historia puntual se cuenta en ella,
algún dolor. Pero también su fin.*

*Las cicatrices, pues, son las costuras
de la memoria,*

*un remate imperfecto que nos sana
dañándonos. La forma*

que el tiempo encuentra

de que nunca olvidemos las heridas.

(Bonnett, 2015, p. 417).

En el presente capítulo explico la ruta metodológica desplegada en este trabajo investigativo. En primer lugar, doy cuenta del por qué lo inscribí en una perspectiva cualitativa; luego defino que el enfoque concreto en el que me apoyé es el biográfico narrativo; después explico la selección de los participantes que hicieron parte de este proceso; a continuación abordo la entrevista narrativa como la estrategia de investigación utilizada y finalmente cierro describiendo el trabajo de campo realizado, el cual incluye las fases de: preparación, desarrollo y análisis de la información.

4.1. Investigación cualitativa

Parto de que la metodología se selecciona de acuerdo con el problema planteado y la manera de buscar las respuestas a los mismos. Ya lo decía Flyvbjerg (2004): “La buena ciencia social se guía por el problema, no por la metodología, en el sentido de que emplea aquellos métodos que, para una problemática dada, contribuyen mejor a contestar las preguntas de investigación planteadas” (p. 57). Por esta razón, dado que me pregunté por la inserción de profesionales no licenciados a la carrera docente en contextos rurales del departamento de Antioquia, lo que implica ahondar en las experiencias de vida de este grupo particular de docentes, opté en términos ontológicos, epistemológicos y metodológicos (Vasilachis, 2006) por una investigación cualitativa.

Desde una perspectiva ontológica —es decir, relacionada con la naturaleza del conocimiento y de la realidad— (Vasilachis, 2006), asumí que la realidad es una construcción epistémica, es decir, algo que necesita de un sujeto que la interprete y la configure. Este sujeto, a su vez, está condicionado por su cultura, sus relaciones sociales y sus maneras particulares de pensar, sentir y actuar. Se trata, por tanto, de una realidad humana con una esencia subjetiva, interna, dinámica y en constante transformación. En consonancia con lo que propone Schutz (1974), la realidad social no es algo que exista independientemente del pensamiento, la interacción y el lenguaje, sino que se construye precisamente a partir de la articulación de esos tres elementos. Por ello, en este estudio me alejo de la concepción de la realidad como una entidad física y objetiva, separada del ser humano y estudiada a partir de generalizaciones universales que ignoran el tiempo y el contexto.

En cuanto a los fundamentos epistemológicos —entendidos como las formas de concebir y relacionarse con el conocimiento—, y siguiendo los lineamientos teóricos propuestos por Vasilachis (2006), en esta investigación asumí que el conocimiento es una construcción cultural, histórica y contextual, lo cual implica su carácter inevitablemente subjetivo. Esta subjetividad, lejos de representar una limitación, constituye una condición inherente al proceso de conocimiento en las ciencias sociales. En este sentido, y tal como lo argumenta Parra Sandoval (1996), “la subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas y no como un obstáculo para el desarrollo del conocimiento” (p. 29). Desde esta perspectiva, considero que no es necesario exigir del investigador una postura distante y no interactiva como criterio de rigurosidad, en tanto ello supondría desconocer el papel activo que desempeñan tanto el investigador como los sujetos participantes en la co-construcción del conocimiento.

Desde una perspectiva metodológica —entendida como la forma de abordar el problema de investigación y de construir respuestas—, en consonancia con Vasilachis (2006), implementé un diseño emergente, caracterizado por su flexibilidad, estructura no predefinida y desarrollo cíclico. Tal diseño se configura progresivamente a partir de los hallazgos que surgen a lo largo del proceso investigativo. En este marco, adopté esta perspectiva que privilegia la construcción de sentido desde la cotidianidad, rescatando, conforme a los planteamientos de Geertz (1989), la centralidad de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular como ejes analíticos fundamentales para la comprensión de la realidad social.

Además de lo anterior, esta investigación la soporté en el paradigma cualitativo, en la medida que me permitió comprender en profundidad las vivencias, emociones, interacciones y

realidades que conforman la experiencia de los sujetos participantes. Tal como afirman Strauss y Corbin (2002) la investigación cualitativa se centra en la vida de las personas, sus experiencias vividas, sus motivaciones, comportamientos, sentimientos, deseos, propósitos, entre otros. Igualmente, "Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas" (Taylor & Bogdan, 1987, p. 20).

Se trata pues de experimentar la realidad tal y como es percibida por los propios sujetos, partiendo de sus perspectivas, de lo que hacen, quienes son y quienes pueden ser, desde una posición de complementariedad en relación con los otros. En este sentido, la investigación cualitativa la entiendo, apoyándome en Galeano (2004), como un modo de acercarme al mundo de la interioridad de los sujetos sociales y a las relaciones que establecen con sus contextos y otros actores, de sumergirme en el mundo de la vida y lo que acontece, en los sentires y transformaciones de los profesionales no licenciados cuando inician la carrera docente en el mundo de la ruralidad.

4.2. Investigación biográfica narrativa

Ahora bien, dentro del paradigma cualitativo hay una amplia gama de posibilidades, pero teniendo en cuenta el problema de investigación y los objetivos trazados, el más pertinente para esta tesis es el biográfico narrativo. Es que este enfoque concibe que, a través del reconocimiento de los saberes y experiencias propias de los profesionales no licenciados que llegan a desempeñarse en contextos rurales, se pueden generar alternativas y caminos que permitan potenciar y fortalecer los procesos educativos.

Considerar entonces, un proceso metodológico que refleje la naturaleza humana y permita develar la esencia que distingue a cada docente requiere, tal como lo refieren Bolívar y Domingo

(2006), vincular el sentido ético y epistemológico que surge de nuestras voces al asumirnos como transformadores sociales en el presente y futuro. Por ello, en esta investigación hice uso de lo biográfico y lo narrativo, ya que me permitió comprender las voces de los docentes, de sus realidades, motivaciones, sentimientos, deseos, propósitos, problemáticas, entre otros; que desde sus perspectivas constituyen lo que hacen, quienes son y quienes pueden ser, siempre desde una posición contextualizada y vinculante, situada en relación con los otros, donde media la experiencia y se configura la construcción social de la realidad.

Por lo tanto, un enfoque biográfico-narrativo, al permitir a los profesionales no licenciados relatar el proceso en la inserción a la docencia en un contexto rural, incentivó que aflorara en sus discursos aspectos importantes para este trabajo como la autoimagen, la percepción de las realidades, la motivación, las perspectivas de desarrollo futuro y las necesidades formativas que se entrelazan en su práctica (Bolívar et al.; Kelchtermans, 1993). Además, otorga relevancia a los elementos singulares que configuran las historias contadas, apostando a la verosimilitud y la transferibilidad (Connelly & Clandinin, 1990) y a la validez y confiabilidad de los relatos (Bolívar et al., 2001).

Asimismo, retomo el concepto “biográfico” definido por Kelchtermans (2009) como la existencia humana que se caracteriza fundamentalmente por la temporalidad, las interpretaciones, pensamientos y acciones en el presente, pero que están influenciados por experiencias del pasado y expectativas para el futuro. Por ende, me incliné por las experiencias de los profesionales no licenciados que ingresan al magisterio, por el significado que tienen para las personas que las viven, en las comprensiones y las estrategias que desarrollan cuando comienzan a enseñar.

En la misma línea, opté por el enfoque biográfico–narrativo porque, de acuerdo con Bolívar (2001), se caracteriza por ser: a) narrativo: como modo de acercamiento a la comprensión de las experiencias vividas; b) constructivista: al reconstruir historias a partir de las relaciones que los participantes establecen entre el pasado y el futuro; c) contextual: en la medida en que los relatos adquieren sentido dentro de un contexto social, cultural y/o institucional; d) interaccionista: en tanto el entorno influye en la biografía de las personas; y e) por ser dinámico: debido a que por su naturaleza temporal, se construye y (re)construye constantemente.

Por otra parte, seleccioné el enfoque biográfico narrativo en la medida que esta posibilidad de hacer investigación cualitativa se viene consolidando cada vez con mayor fuerza, en consonancia con Delory (2011) como un enfoque capaz de producir conocimiento social válido y confiable. Y esto se da porque: permite recuperar la voz de los sujetos y comprender cómo construyen y significan su experiencia en contextos sociales y culturales específicos, aportando un conocimiento más humano y contextualizado, que va más allá de los datos cuantitativos. Además su validez y confiabilidad se sostienen en tanto: rescata la subjetividad como fuente legítima de conocimiento, reconstruye trayectorias de vida que revelan procesos sociales más amplios, aporta riqueza interpretativa al mostrar cómo los individuos significan la realidad y utiliza criterios metodológicos rigurosos (triangulación, coherencia y sistematicidad).

En síntesis, al preguntarme por la inserción de profesionales no licenciados a la carrera docente en contextos rurales del departamento de Antioquia, opté por una investigación cualitativa, a partir de un enfoque biográfico narrativo ya que me permitió acceder a los relatos y las concepciones de los participantes en el trabajo de campo, frente a los retos y desafíos que enfrentaron al llegar por primera vez como docentes a instituciones educativas alejadas de las

cabeceras municipales.

4.3. Criterios de selección de los participantes

Las actividades investigativas las realicé con la participación de seis profesionales no licenciados que ingresaron a la carrera docente durante el último concurso docente, convocado por la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC), que se llevó a cabo durante el 2019 y 2022. Los participantes seleccionados debían cumplir con los siguientes tres criterios: 1) Ser profesional no licenciado. 2) Encontrarse en el periodo de inserción, comprendido para esta investigación entre los primeros cinco años de ejercicio en la docencia, que según Huberman (1990) y Tardif (2004) puede denominarse también como la fase de exploración. Y 3) El estar laborando en una zona rural del departamento de Antioquia.

Cada uno de los seis profesionales no licenciados, representó una ventana a la comprensión de un mundo único y valioso. Sus trayectorias, sus retos, sus logros y sus aprendizajes fueron escuchados y valorados con respeto, pues son ellos quienes portaban los conocimientos experienciales que nutrieron esta investigación. Sus historias fueron el eje central que guió el desarrollo de la investigación, con la expectativa de llamar la atención sobre procesos formativos y de apoyo en la inserción a este grupo particular de docentes. En la siguiente tabla, sintetizo algunas de las características de los seis protagonistas de esta investigación, siguiendo los seudónimos que cada uno eligió libremente.

Tabla 5.

Presentación de los participantes de la investigación

NOMBRE	AÑO DE VINCULACIÓN	FORMACIÓN	ÁREAS QUE ORIENTA	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	MUNICIPIO
<i>Oscar</i>	2020	Ingeniero de Petróleos	Matemáticas, ética y religión	I.E.R. El Tablazo (a 25 km del casco urbano)	Barbosa
<i>Diego</i>	2022	Ingeniero Electrónico	Todas las áreas de sexto a noveno (Monodocente en Postprimaria)	Sede El Corcovado (a 60 km del casco urbano)	Dabeiba
<i>Felipe</i>	2022	Ingeniero Agropecuario	Ciencias naturales, religión, química y filosofía.	I.E.R. San Rafael (50 km del casco urbano)	Dabeiba
<i>Jorge</i>	2022	Historiador	Todas las áreas de preescolar a quinto (Mono docente)	C.E.R. Arenas Monas (a 36 km del casco urbano)	San Pedro de Urabá
<i>Carolina</i>	2021	Bióloga Magister y Doctora en Biología.	Ciencias naturales, química, religión y filosofía.	I.E.R. Mulatos (a 35 km del casco urbano)	Necoclí
<i>Obed</i>	2021	Ingeniero Industrial	Todas las áreas de sexto a noveno (Mono docente en Postprimaria)	C. E. R. El Reparo (a 35 km del casco urbano)	Necoclí

Nota. Elaboración propia, con base en los datos aportados por los participantes en las entrevistas realizadas.

Para esta investigación es importante reconocer los lugares donde están ubicados los docentes, pues en Antioquia la geografía es compleja y dispersa. En el siguiente mapa presento la ubicación del lugar donde laboran los docentes no profesionales que hicieron parte del trabajo de campo:

Figura 17.

Ubicación geográfica de los participantes de la investigación



Nota. La ubicación de los participantes en el mapa es una elaboración propia.

La Figura 17, me permite decir que los seis profesionales no licenciados están concentrados en tres zonas del departamento (Urabá, Occidente y Valle de Aburrá) y que cinco, en municipios muy alejados de Medellín (capital de Antioquia) como es el caso de los que escogieron San Pedro, Necoclí y Dabeiba.

4.4. La entrevista como estrategia de investigación

A su vez, dentro de un enfoque biográfico–narrativo hay diferentes posibilidades de recolectar la información; sin embargo, en este trabajo hice uso de la entrevista. Cabe señalar que, en el primer capítulo recurro a la historia de vida, más concretamente a mi autobiografía; no obstante, fue un ejercicio introspectivo, reflexivo, que me permitió comprender mi propio recorrido y darme cuenta del porqué del interés por el tema de la ruralidad y de los docentes que apenas inician en el sistema educativo y más si estos no son licenciados. Por tal motivo, dicho apartado está ubicado en la primera parte de esta tesis, porque ese ejercicio autobiográfico es un relato que contribuye al planteamiento del problema, al permitirme reconocer los puntos de partida y la cercanía a las circunstancias que hicieron de este tema un objeto de estudio.

En esa línea de sentido, con los seis participantes seleccionados, llevé a cabo entrevistas narrativas, abiertas, dialógicas, conversacionales y profundas, en la medida que me permitieron alcanzar los objetivos propuestos. En palabras de Murillo (2016), la entrevista narrativa tiene como objeto reunir información sobre la experiencia vivida del más variado tipo: sean anécdotas, recuerdos de incidentes claves, elucubraciones teóricas, metáforas, y también el de generar una interacción reflexiva con el otro participante.

No realicé entonces entrevistas estructuradas bajo un guion, sino más bien en el sentido de

una conversación, un diálogo abierto, donde se tejió un encuentro y en la que nos trenzamos, escuchamos, pensamos, hablamos y nos creamos. La entrevista narrativa en esta investigación permitió a los entrevistados la reflexión constante y la rememoración de episodios, donde cada docente tuvo la oportunidad de relatar vivencias a propósito de su biografía, de su actividad profesional, familiar, afectiva, entre otras; en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), profundizando en su vida a través de las preguntas y escucha activa, dando como resultado, en palabras de Bolívar et al. (2001) una cierta coproducción.

Para el desarrollo, los entrevistados fueron invitados a reconstruir su historia mediante un conjunto de cuestiones temáticas que estimularon el recuento de su historia. Así pues, la conversación se transformó en un instrumento de investigación (Bolívar, et al, 2001). De esta manera, creé un ambiente de confianza, como ha dicho Lejeune (1994), una cierta empresa de seducción, que hizo posible el habla fluida del entrevistado, a pesar de la violencia simbólica que supone contar a otro la propia vida. Dicha reconstrucción y encuentro con el otro, no quedó en una suma de datos o hechos sueltos, sino que fue una oportunidad para que el mismo participante le diera sentido a esa experiencia de vida, como una oportunidad de *repensarse*.

Ahora bien, dentro de esas entrevistas biográfico-narrativas, me interesé por los relatos biográficos que, en medio de la conversación, los profesionales no licenciados me fueron entregando. Estos me permitieron captar la riqueza y describir con detalle los significados relacionados con la dimensión humana de los participantes. Relatos de vida que dan cuenta de sus motivaciones, sentimientos, emociones, deseos y propósitos. Tal y como lo enuncian Connelly et. al (1995) "Los seres humanos son organismos narradores que, individual y socialmente, llevan vidas históricas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de las formas en que los

humanos experimentan el mundo" (p. 11).

En este sentido Ferrarotti (1993) expone que el relato de una vida, debe verse como el resultado acumulado de las múltiples redes de relaciones en las que, día a día, los grupos humanos entran, salen y se vinculan por diversas necesidades. Esta manera de comprender los relatos me permitió descubrir lo cotidiano, las prácticas de vida abandonadas o ignoradas por las miradas dominantes, la historia de y desde los de abajo. Mi propuesta entonces fue captar ese relato biográfico desde lo oral (entrevista) y no por escrito, pues el relato oral, según lo que señala Porta et al, (2021) emerge como una recuperación de la memoria a partir de los propios recuerdos de los entrevistados.

Traté entonces de encontrar la relación entre el ser, el sentir, el decir y el hacer, para lograr que esta investigación no fuera ajena a la vida de las personas. "No se puede encapsular la profesión, porque la profesión está en esa vida que transcurre y que es narrada en términos de vida" (Porta, et al, 2021, p.7). Desde allí, aclaro que, para este estudio, los relatos biográficos captados a través de las entrevistas, estuvieron relacionados con la vida en general de los profesionales no licenciados y con las dimensiones que ello implica.

4.5. Fases de la implementación

De manera concreta, la implementación de las entrevistas narrativas se llevó a cabo, realizando una adaptación de la propuesta de Bolívar et al. (2001), en tres fases: planeación, desarrollo, transcripción y análisis.

4.5.1. Momento I: planeación

El primer momento contempló todo lo relacionado con la planeación, el alistamiento para el trabajo de campo. En esta etapa lo primero que hice fue ubicar los posibles participantes que en este caso fue a través de una llamada telefónica, en la que luego de una presentación personal y una contextualización de la investigación a la que los estaba invitando a hacer parte, ellos manifestaban querer participar libremente o no. Por fortuna todos ellos aceptaron hacer parte de este proceso. Luego, realicé acuerdos éticos (Ver Anexos), ya que dentro de la investigación biográfico-narrativa, este componente es fundamental que traiga matices de otros componentes como “la responsabilidad, la solidaridad, la igualdad, la reciprocidad y el respeto a la diferencia como valores fundamentales que se practican” (Galeano, 2021, p. 59).

Con Óscar, Diego, Felipe, Jorge, Carolina y Obed, hice un acuerdo de confianza, libre, reflexivo y voluntario, un compromiso entre quienes relatan, narran, leen y escriben y todo el respeto puesto en escena, pues se abordaron experiencias, sueños, acontecimientos, vivencias, momentos, rostros, decisiones, conflictos y violencias, que se hicieron visibles durante las entrevistas. En consecuencia, mi relación en calidad de investigadora y los sujetos que participaron se cimentó sobre una base de igualdad: una comunicación eficaz no solo desde el punto de vista metodológico como lo plantea Lazega (1983), sino humanamente significativa, basada en la técnica de la escucha, del tacto y de la ética, en la que la valorización de la persona es tan importante como su saber.

Así, después de tener el acuerdo de confianza materializado en un formato (Ver anexo 1), se socializó con los docentes, los cuales lo diligenciaron respectivamente. Y como última acción de esta fase de preparación, procedí a la preparación de un guion de entrevista que me sirvió como una posible orientación de la conversación, en clave de sugerencia y ordenación de las ideas y no

como un cuestionario rígido y sistemático que impidiera la conversación. De igual modo, acordé con cada uno de los seis participantes, el día, la hora y el medio para la realización de las entrevistas. Es importante aclarar que, por la ubicación geográfica de cada uno de ellos, dichos encuentros fueron virtuales y grabados, lo que me permitió volver sobre sus palabras para mayor precisión y comprensión de los relatos de vida.

4.5.2. Momento II: desarrollo

Una vez seleccionados los participantes, de contar con los consentimientos informados y una ruta de guion posible, avancé a un segundo momento que consistió en la realización de las entrevistas narrativas en sí mismas. Estas las realicé en dos sesiones con cada uno de los seis participantes (12 sesiones en total). En la primera sesión recolecté sus datos, sus nombres, sus seudónimos, lugar de residencia, dónde estaban ubicados, fecha de vinculación, formación académica, grados y áreas que orientan, con el fin de tener una caracterización de cada uno de ellos. Este primer encuentro fue clave también para que los docentes participantes despejaran todas aquellas dudas e inquietudes frente a la investigación, como, por ejemplo: por qué los seleccioné y cómo obtuve sus números de contacto. Todo esto con el fin de generar en ellos, confianza.

En la segunda sesión, como ya había un reconocimiento, una empatía y cierta apertura necesaria para adentrarme en ese nuevo mundo, en el mundo del otro; abrí la entrevista con una pregunta generadora amplia, que permitió la emergencia de un relato abierto, lleno de vida. Busqué priorizar en el relato retomando algunas preguntas que posibilitaron la aclaración de dudas, la ampliación de ciertos hechos y una mayor descripción de algunos momentos de sus vidas.

En este segundo momento de la entrevista me integré mucho más en la conversación y

formé parte de ella, no como investigadora o como alguien que realiza preguntas, sino como una participante en diálogo en la que se genera conocimiento mediante la interacción entre un entrevistador y entrevistado (Kvale, 2011). En la posición de par, que escucha y que quiere saber, que pone un valor diferenciado en la vida cotidiana; en el sentido de Duschatzky (2008) cuando plantea que existe un entre dos donde hay “deseos acoplados, sonidos armonizados, mágicas teclas tocadas...” (p, 14); o un entre dos, como lo manifiesta Ferrer (2008), que se teje para construir y reconstruir como una vía de que disponen los sujetos para intentar actuar como protagonistas de sus propias vidas.

Así fue cómo surgió la historia personal y profesional a partir de la palabra y del encuentro en medio de anécdotas, relatos, representaciones, críticas y reflexiones enmarcadas en la infancia, la familia, el paso por el colegio, la universidad, los acontecimientos cotidianos, el matrimonio, los hijos, la búsqueda de empleo, la llegada a la escuela y la vida en ella, conversaciones que permitieron “explorar el sujeto, su multiplicidad y las necesidades que estos sienten con relación a los otros, pues la noción de ser se conecta con el ser para otro. Ser, por tanto, significa comunicarse dialógicamente con el otro” (Ferrer, 2008, p. 171). Las experiencias y acontecimientos que son relatados, narrados y compartidos, marcaron puntos de encuentro y entrecruzamientos, preguntas, inquietudes, preocupaciones, sinsabores, satisfacciones y certezas de lo que somos, y el camino recorrido para llegar a ser docente en zonas rurales.

4.5.3. Momento III: transcripción y análisis

En esta fase, la grabación de cada encuentro me ofreció la precisión del relato al tener la posibilidad de volver sobre él las veces que fuera necesario, lo que contribuyó a un mayor grado

de veracidad y confiabilidad. Angrosino (2012) destaca que "la grabación es esencial para disponer de la voz hablada y real, y volver a oírla las veces necesarias para completar la información" (p. 74). Siguiendo la ruta de Bolívar et al. (2001), las entrevistas recopiladas de cada sesión las transcribí y las compartí a los docentes para que cada uno decidiera si quería que la totalidad de la información fuera analizada o si deseaban eliminar algunos fragmentos. Todo esto porque mi apuesta fue siempre por una investigación respetuosa, transparente y ética.

Tal transcripción, la realicé inicialmente de forma automática a través de Microsoft Teams; posteriormente, realicé ajustes manuales en la puntuación con el fin de facilitar la lectura. Cada entrevista fue transcrita en detalle y, al inicio de cada intervención, consigné en mayúsculas las iniciales de quienes participaban, tanto de mi voz como la de los docentes colaboradores. Tales transcripciones, las nombré como lo recomienda Feixa (2018): año en la que se realizó, mes y seudónimo del docente participante.

Una vez convertido el lenguaje oral en texto escrito, avancé a un análisis riguroso en busca de aquello que me permitiera alcanzar los objetivos de investigación propuestos. Así, a partir de la interpretación propuesta por Kelchtermans (2014), hice una codificación a las entrevistas narrativas con ayuda del software ATLAS.ti, identificando que los relatos biográficos explicitan personas, lugares, sentimientos y acciones importantes para la investigación; todo esto a la luz del marco interpretativo expuesto en los referentes conceptuales (Capítulo 3.2).

Análisis que me posibilitó adentrarme y reconocer los acontecimientos y situaciones desde puntos de vista múltiples (Bolívar, et al., 2001) y generar movimientos entre “el campo y el texto” (Denzin, 1994, p. 511) que no responde a lógicas, ni como verdades absolutas, sino como modos

en los que se representa la vida, la trayectoria profesional y las vivencias en ese proceso de inserción a la docencia de los profesionales no licenciados. Para ese proceso de codificación, leí varias veces las entrevistas transcritas, con la intención de reconocer la estructura particular de cada una de las historias y luego con ayuda de la herramienta ATLAS.ti identificar palabras clave, conceptos que en este caso se denominaron códigos, entendidos como: “abreviaturas y símbolos aplicados a un segmento de palabras o más frecuentemente a una afirmación o párrafo de la información recogida para clasificar las palabras” (Moriña, 2017, p. 74).

Luego, todos esos códigos resultantes, los agrupé en otros cada vez más abarcadores, para consolidar ejes articuladores o líneas de sentido, que en palabras de Galeano (2021) se definen como:

Conceptos, ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática. Son unidades significativas que dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos, clasificarlos y relacionarlos. Dar sentido a los actos significa estructurar y exponer los temas (unidades de análisis), y extractar y confirmar conclusiones argumentadas y sustentables. También son considerados como códigos conceptuales que muestran las relaciones entre los datos y la teoría. (p. 35-36).

La siguiente figura, contiene las cuatro líneas de sentido identificadas: identidades, inserción profesional, profesionales no licenciados y ruralidad; cada una con sus respectivas subcategorías.

Figura 18.

Líneas de sentido resultantes del proceso de análisis de la información



Nota. Marcador gráfico de construcción propia, que sintetiza las líneas de sentido resultantes, después de llevar a cabo el proceso de análisis de la información.

Vale la pena aclarar que, las categorías de análisis las construí mediante un enfoque abductivo o mixto, lo que implicó un proceso iterativo en el que combiné elementos deductivos e inductivos. Por un lado, partí de referentes teóricos preliminares que orientaron la identificación inicial de ciertos conceptos claves relacionados con la inserción profesional y los profesionales no licenciados; por otro, el análisis abierto de los datos me permitió que emergieran nuevas categorías

y matices no previstos por la teoría como por ejemplo la violencia y los sentimientos de angustia y soledad. Esta doble aproximación favoreció un diálogo constante entre el marco conceptual y la evidencia empírica, permitiéndome ajustar, complementar o redefinir las categorías a medida que avanzaba el análisis. De este modo, el sistema categorial resultante no fue impuesto completamente desde la teoría ni derivado exclusivamente de los datos, sino construido mediante una integración flexible y reflexiva de ambos niveles.

Finalmente, a partir de las líneas de sentido que identifiqué desde el análisis de la información, realicé un ejercicio de escritura, preguntándome por mi lugar y por el otro, desde esa experiencia que se teje en lo rural y que nace desde los encuentros que atraviesan, que rompen, que asustan, que “implican tropezarse con experiencias y recorridos subjetivos, con ideas, movimientos, pensares, y a partir de allí, inaugurar otro recorrido, una historia, una transformación que altera el estado de las cosas y desde donde ya nada es lo mismo” (Duschatzky, 2008, p. 48). Análisis que presento en los siguientes capítulos.

5. CAPÍTULO V: LAS PIEZAS DEL ROMPECABEZAS

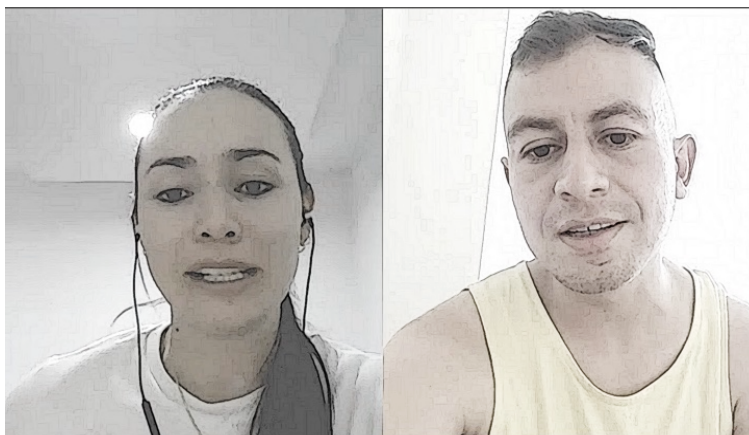
[...] formar es preservar la vida del otro.

(Cartas a Clotilde, Jesús Alberto Echeverri)

A continuación, presento cada una de las piezas del rompecabezas -los protagonistas de esta investigación-, retomando algunos de esos relatos de vida que me confiaron en las diferentes conversaciones que llevamos a cabo.

5.1. Oscar

Inicio con Oscar. Es Ingeniero de Petróleos, orienta en la básica secundaria no solo matemáticas, que sería el área más cercana según su formación, sino también otras como ética y religión en la



Institución Educativa Rural El Tablazo del municipio de Barbosa, ubicado en el Valle de Aburrá del departamento de Antioquia.

Figura 19.

I.E.R. El Tablazo, Barbosa, donde labora Oscar



Nota. Fotografía aportada por el entrevistado de la Institución Educativa a la que ingresó como profesional no licenciado.

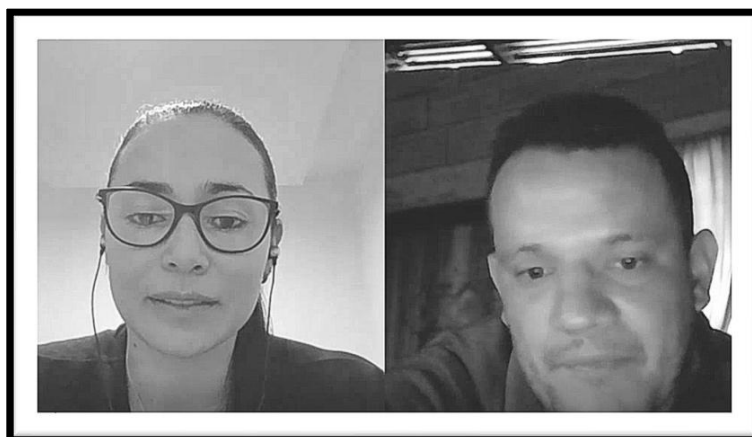
Oscar es el docente más cercano de todos los participantes, ya que trabajamos en el mismo colegio. Tuvimos dos encuentros que fueron grabados y tres más de diálogos abiertos sobre el tema, mientras tomábamos café. Durante los encuentros me compartió grandes experiencias, entre ellas, la de una enfermedad grave que lo dejó en coma varios días y hospitalizado por seis meses aproximadamente. En general es callado y tímido, de pocos amigos, solitario, amante del café y de la actividad física. Tiene un distintivo para autodenominarse: el *Teacher Red*. Cuenta que fue su apodo durante todo el bachillerato, entre risas afirma que se ponía rojo de manera constante y espontánea.

Según me contó en las entrevistas, después de graduarse tuvo dificultades para encontrar trabajo en su campo, debido a la crisis del petróleo en Colombia. Con el apoyo de su familia y la necesidad económica, decidió presentar el concurso docente, el cual aprobó con un buen puntaje.

Aunque no se siente muy convencido, argumenta que ha encontrado satisfacción en la docencia, tiene estabilidad laboral, y además, le queda tiempo para disfrutar y hacer ejercicio.

5.2. Diego

Por su parte, a Diego lo conocí por la cercanía a una compañera de la universidad. Se vinculó en el concurso de postconflicto en el año 2022. Eligió la plaza o vacante docente en la sede El Corcovado, perteneciente a



la I.E.R. San Rafael, ubicada a 60 km de la cabecera municipal del municipio de Dabeiba, Antioquia. Es Ingeniero Electrónico y está orientando las 10 u 11 áreas obligatorias en los grados de sexto a noveno, bajo la metodología de postprimaria. Tuvimos dos encuentros virtuales y hemos compartido información por mensajes de textos y correos electrónicos sobre planeaciones, proyectos de aula y lineamientos educativos nacionales.

Figura 20.

Sede El Corcovado, Dabeiba, donde labora Diego



Nota. Fotografía aportada por el entrevistado de la sede El Corcovado, a la que ingresó como profesional no licenciado.

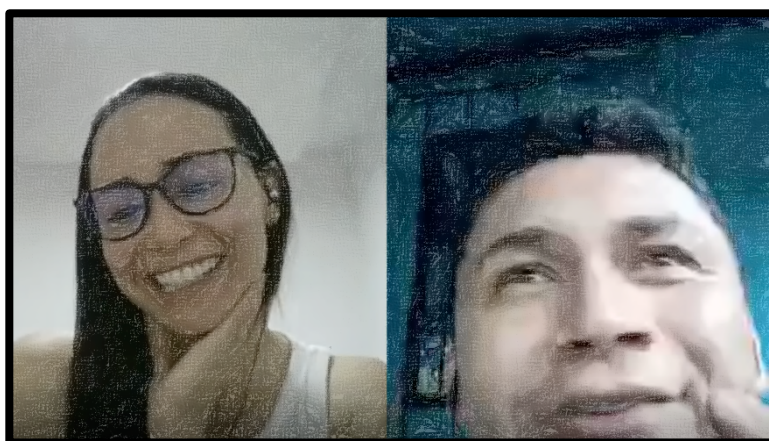
Me contó que, después de graduarse como ingeniero, su trayectoria laboral inició en el sector bancario. Sin embargo, ante la falta de un empleo estable y al conocer las ventajas del magisterio, decidió dedicarse a la docencia. Actualmente, reside en el corregimiento de Campa Rusia y utiliza transporte en chiva y motocicleta para llegar a su escuela. Diego expresa que con el pasar de los días ha desarrollado un profundo compromiso con la docencia, lo que lo ha llevado a implementar estrategias orientadas a mejorar la calidad de la educación rural.

No obstante, reconoce que ser docente en esa zona resulta un desafío complejo. En múltiples ocasiones se ha sentido solo, sin saber cómo abordar la planificación de clases para un número tan

diverso de estudiantes, ni qué temáticas enseñar en las distintas áreas que tiene asignadas. También menciona las dificultades que enfrenta debido a su formación inicial en ingeniería, la cual no abordó aspectos pedagógicos ni le proporcionó herramientas para la enseñanza, lo que lo ha llevado a enfrentar la profesión docente desde la práctica y la reflexión continua.

5.3. Felipe

En cuanto a Felipe, también ingeniero, pero en la línea agropecuaria, lo conocí por una compañera docente que labora en la misma institución donde yo estoy nombrada en propiedad. Felipe, llegó al magisterio a través del concurso docente de postconflicto del año 2022. Proviene de una familia humilde, siempre ha tenido sueños grandes y se ha destacado por ser buen estudiante y con habilidades para las matemáticas.



Felipe en su narrativa describe lo complejo que fue buscar un empleo digno, pero nunca se vio como docente, y menos de una escuela rural. Se quedó sin contrato por mucho tiempo y una tía lo inscribió al concurso de ingreso a la carrera docente, sin su autorización. Le habló de las prestaciones sociales, el salario y los ascensos, entonces, finalmente lo convenció de presentar el examen, el cual aprobó con un buen puntaje. Luego, tuvo la posibilidad de elegir una plaza para matemáticas en la zona rural del municipio de Dabeiba. A pesar de tener mucho miedo y escuchar tantos rumores de conflicto en la zona, aceptó la plaza.

La Institución Educativa Rural San Rafael, donde trabaja Felipe, ubicada a 50 km de la zona urbana del municipio de Dabeiba, es pequeña y enfrenta problemas como la falta de docentes y personal administrativo, no cuenta con alcantarillado ni acueducto, tampoco posee servicio de energía ni recursos educativos como computadores ni restaurante escolar.

Figura 21.

I.E.R. San Rafael, Dabeiba, donde labora Felipe

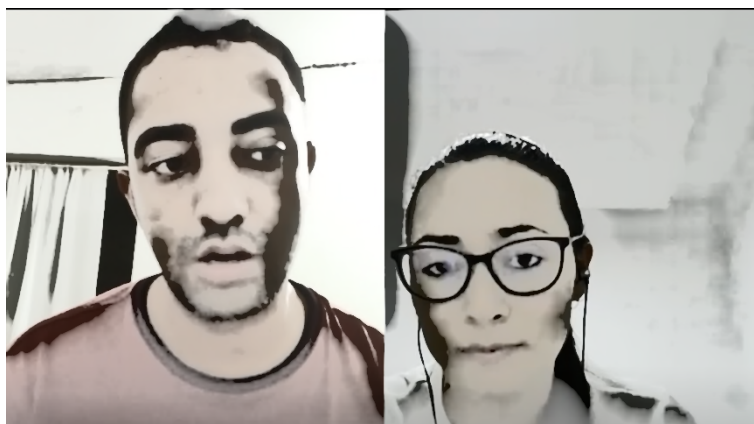


Nota. Fotografía aportada por el entrevistado de la I.E.R San Rafael, a la que ingresó como profesional no licenciado.

A pesar de estas dificultades, Felipe está trabajando en proyectos como el restaurante, la huerta escolar y la educación sexual, además de orientar muchas áreas del currículo. Para este profesional no licenciado, los primeros meses como docente fueron confusos y desafiantes debido a la falta de preparación y las múltiples situaciones por resolver, aparte de lo académico. Sin embargo, está comprometido con su labor y busca ser cada día mejor.

5.4. Jorge

Una cuarta pieza de esta investigación es Jorge. Es Historiador, nació y creció en el corregimiento de Santa Elena en Medellín. Estudió en la Universidad Nacional de Colombia y cuenta



experiencias maravillosas de su pregrado en la universidad. Jorge es un joven de 23 años. En su relato, se pone un poco nostálgico.

Figura 22.

Centro Educativo Rural Arenas Monas, San Pedro, donde labora Jorge



Nota. Fotografía aportada por el entrevistado del trayecto y al fachada de la institución, a la que ingresó como profesional no licenciado.

De los entrevistados, Jorge es el que más se conmueve contando su historia de vida, hace énfasis en que tuvo que dejar su familia, sus costumbres, su forma de vestir, de comer, de vivir y

llegar a una comunidad rural, totalmente distinta y lejos de su hogar...así fue como llegó al Centro Educativo Rural Arenas Monas ubicado en una vereda que lleva este mismo nombre, en el municipio de San Pedro de Urabá.

En su testimonio, Jorge expresa con precisión las dificultades y desafíos que enfrenta en la zona rural, destacando la falta de acceso a servicios básicos como el agua potable y el internet. Además, lo agobian el calor intenso, los mosquitos, la soledad y especialmente, las rutinas y modos de vida propios del contexto. Aceptar el reto de ser docente en este lugar implicó para Jorge transformar muchos de sus hábitos cotidianos: cambió los busos o sacos por camisillas, los pantalones por pantalonetas; el chocolate caliente por *guandolo* y la arepa por el patacón, el suero y el queso. Sin embargo, el proceso de adaptación no fue solo material, sino también emocional.

Con un dejo de nostalgia, Jorge recuerda el momento en que su familia lo acompañó hasta la vereda para dejarlo “instalado”. Su madre y su padre, con lágrimas en los ojos se despidieron con preocupación al ver lo lejano y solitario del lugar donde quedaba la escuela. Para ellos fue un momento difícil, conscientes de los retos que su hijo enfrentaría en ese entorno aislado. A pesar de las adversidades, Jorge manifiesta sentirse cómodo enseñando en el campo y expresa su intención de continuar trabajando en la educación rural en el futuro. Al finalizar nuestros encuentros, agradece el espacio brindado, valorando especialmente la escucha atenta, el compartir experiencias y la posibilidad de expresar lo que siente.

En medio de su agobio, reflexiona sobre los procesos de inserción a la profesión docente en contextos rurales, señalando que a menudo son olvidados y carecen de importancia para las Secretarías de Educación. Reconoce que estos momentos de acompañamiento y diálogo le han

permitido sentir mayor respaldo en su labor y, con cierta esperanza, me pide mantener el contacto y el apoyo para hacer más llevadero su camino profesional.

5.5. Carolina

Una pieza más es Carolina, una bióloga que realizó su maestría en la Universidad de Antioquia y luego se mudó a España para realizar su Doctorado en parasitología humana y animal en la Universidad de Valencia.

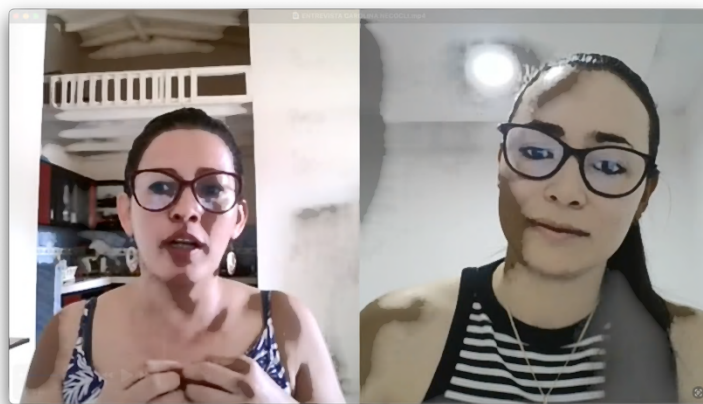


Figura 23.

I.E.R. Mulatos, Necoclí, donde labora Carolina

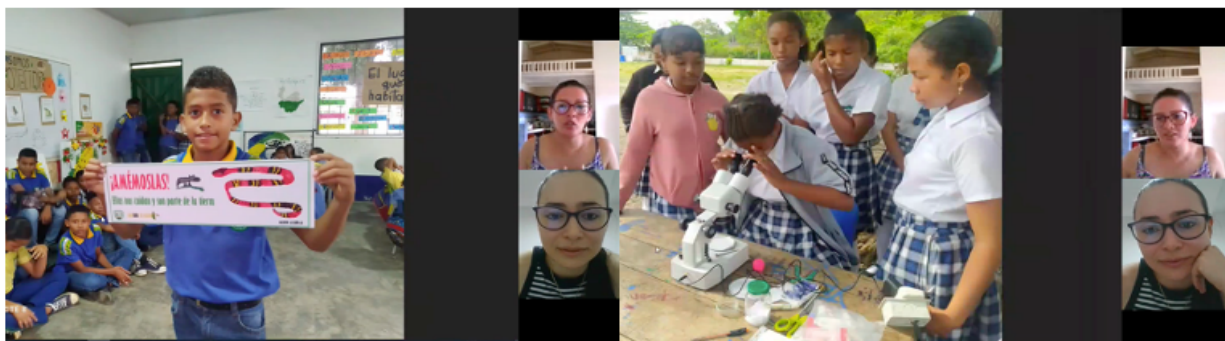


Nota. Fotografía, aportada por la entrevistada, de la institución a la que ingresó como profesional no licenciada.

Carolina es experta en helmintología e investigadora asociada del PECET (Programa de Estudios y control de Enfermedades Tropicales) adscrito a la facultad de medicina de la Universidad de Antioquia. Durante algún tiempo se desempeñó como docente de cátedra en la Universidad de Antioquia, sede Medellín, y, aunque disfrutaba de su labor académica, enfrentaba la falta de estabilidad económica. Por esta razón, en el año 2019 decidió presentar el concurso convocado por la Comisión Nacional del Servicio Civil para zonas de posconflicto. Al conocer la oferta de plazas, optó por la Institución Educativa Rural Mulatos, ubicada en la zona rural del municipio de Necoclí, un lugar apartado del casco urbano y un verdadero paraíso por descubrir.

Figura 24.

Proyectos de investigación liderados en la institución por Carolina



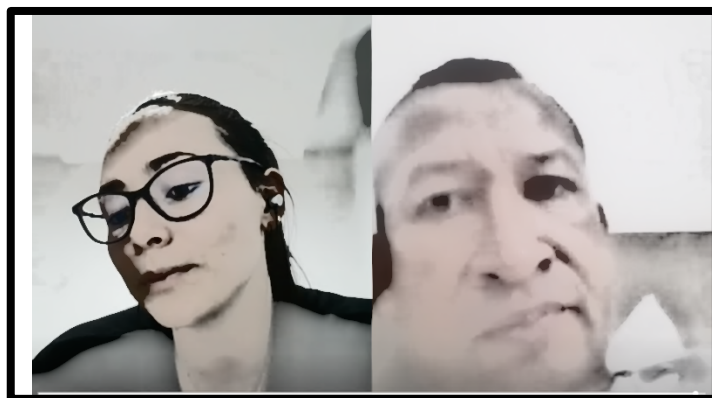
Nota. Captura de pantalla de la entrevista. Carolina me está mostrando su proyecto de cuidado de los anfibios y la identificación de microorganismos.

Al poco tiempo de llegar a la zona, ya tenía experiencias maravillosas por contar, tanto que fue ganadora, en el 2023, del Premio Ángela Restrepo Moreno, galardón que es entregado a docentes que motivan y orientan a los niños y jóvenes hacia la investigación y el estudio de las ciencias, con el proyecto: “Anfibios en acción, escuela protectora de flora y fauna”. Carolina cuenta

cómo llega a Mulatos a investigar, ella describe mágicamente lo que siente viviendo y trabajando en un lugar precioso donde se une el río con el mar. No ha dejado de lado la investigación ni la ciencia, por el contrario, ha liderado proyectos sociales basados en la consciencia ambiental, en el respeto y el cuidado de los seres vivos.

5.6. Obed

Mi sexto y última pieza de este rompecabezas es Obed, un hombre tranquilo, reflexivo e inteligente formado en ingeniería industrial en la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. A Obed le agradezco su



disposición y tiempo, pues me permitió dos encuentros. Es que, para poder conectarse a las entrevistas, él se desplazó por más de dos horas, por vías en mal estado, para llegar al casco urbano del municipio de Necoclí, alojarse en un hotel para tener conectividad y compartir un rato conmigo, de manera virtual.

Obed me contó que después de encontrarse desempleado por varios meses, con la necesidad de tener ingresos económicos y ayudar a sus padres decidió presentarse en el 2022 a la convocatoria del concurso docente de postconflicto. Entre muchos sentimientos, Obed expresa angustia, incertidumbre y preocupación en la tarea de ser docente. Orienta todas las áreas en los grados de sexto a noveno, en el Centro Educativo Rural El Reparó-Necoclí, bajo la metodología de Postprimaria.

Figura 25.

Centro Educativo Rural El Reparo, Necoclí, donde labora Obed



Nota. Fotografías, aportadas por el entrevistado, de la sede a la que ingresó como profesional no licenciado, la cual está en precarias condiciones.

El clima en la zona es cálido, con temperaturas hasta de 35 grados. Él vive en la vereda, con una familia que lo adoptó, cerca de la escuela. En dicho sitio no hay servicios de energía ni acueducto, no tiene señal de celular. Obed entre lágrimas, describe la choza, con sillas viejas y polvorientas en la que suceden cosas maravillosas, llamada “escuela”. Las historias de Obed son hermosas, describe cada detalle con tanta cautela que uno se traslada mágicamente al lugar, imaginando como recogen el agua lluvia, cómo preparan los alimentos, cómo pescan y cómo cazan.

Él se preocupa por ser un excelente docente. Expone que desconoce muchas cosas, como las maneras de planear las clases, la metodología, los proyectos productivos, el periodo de prueba, entre otras. Me indicó que por estar en periodo de prueba está haciendo, en la Universidad de Medellín, el curso de pedagogía que le exigen por ser un profesional no licenciado. Con Obed he

compartido material bibliográfico, que le ha servido para apoyarse y orientarse un poco en su trabajo.

Figura 26.

Centro Educativo Rural El Reparó, Necoclí, donde labora Obed. Interior.



Nota: Fotografía aportada por el entrevistado, de la sede a la que ingresó como profesional no licenciado.

A través del análisis de los relatos de vida de estos seis protagonistas de esta investigación, exploro sus percepciones, creencias, emociones, ausencias, sueños, fortalezas e inseguridades, con relación al significado que tuvieron sus primeros años de ejercicio. Parto entonces de las experiencias, de los relatos y recuerdos que aparecen independiente del momento en el que sucedieron, pues el orden depende de los acontecimientos compartidos por cada uno de ellos, en tanto que vienen a sus mentes en momentos determinados, como huellas y marcas que se entrelazan para formar el tejido, la experiencia, la vida.

De esta forma, con Oscar, Diego, Felipe, Jorge, Carolina y Obed armé el rompecabezas. Un rompecabezas que consta de tres grandes líneas de sentido que emergen del proceso de análisis de la información y que presento en los siguientes capítulos: *Identidades, inserción de los profesionales no licenciados y ruralidad*, las cuales a su vez, se dividen en varias subcategorías. Para sustentar cada una de estas líneas, me apoyo en fragmentos de relatos de vida, los cuales extraje de las entrevistas realizadas a los participantes.

6. CAPÍTULO VI: IDENTIDAD DOCENTE

Uno no escoge

Uno no escoge el país donde nace;

Pero ama el país donde ha nacido.

Uno no escoge el tiempo para venir al mundo;

Pero debe dejar huella de su tiempo.

Nadie puede evadir su responsabilidad.

Nadie puede taparse los ojos, los oídos,

Enmudecer y cortarse las manos.

Todos tenemos un deber de amor que cumplir,

Una historia que nacer. Una meta que alcanzar.

No escogimos el momento para venir al mundo:

Ahora podemos hacer el mundo

En que nacerá y crecerá

La semilla que trajimos con nosotros.

(Gioconda Belli 1997, p. 84)

En este capítulo sobre identidades, recogí a su vez diferentes dimensiones como la autoimagen, la motivación laboral, las perspectivas de futuro, los recuerdos de un docente significativo y el lugar de los saberes disciplinares. A través de las narraciones, busqué resaltar cómo estos aspectos emergen en la experiencia de los docentes en proceso de inserción profesional partiendo, tal como nos lo señala Kelchtermans & Vanassche (2014), que sus vivencias no son estáticas, sino que forman parte de un camino en construcción, donde la interpretación del presente está inevitablemente influenciada tanto por experiencias significativas del pasado como por las expectativas que proyectan hacia el futuro.

6.1. Autoimagen

Según Kelchtermans (2014) la autoimagen se refiere a la forma en que los docentes se describen a sí mismos. También apunta a la percepción y valoración que una persona tiene sobre sus propias habilidades y capacidades para desenvolverse en una determinada actividad dentro de un contexto específico. En las entrevistas se pueden identificar relatos de vida que dan cuenta de la manera como se perciben a sí mismos.

Un primer hallazgo frente a la manera como se reconocen es el siguiente: ninguno de los seis profesionales no licenciados se nombran como docentes, que es el cargo que están ejerciendo actualmente, sino que se presentan acudiendo a la carrera cursada en la universidad. Es decir, continúan identificándose principalmente a través de su título de pregrado. Esto fue muy evidente en la presentación que cada uno hizo de sí mismo en las entrevistas realizadas.

Por ejemplo Jorge dijo: *Yo soy historiador de la Nacional*; Oscar; *yo soy ingeniero de petróleos*; *soy ingeniero agropecuario de la Universidad de Antioquia* afirma Felipe; Obed se

presenta como *ingeniero industrial* y Carolina deja en claro que es *Helmintóloga* -el estudio de gusanos parásitos, y que “*lo que mejor que hago dentro de ese campo es identificar especies de gusanos planos*” (Carolina, Comunicación personal, 2023). Estas percepciones influyen en la manera en que ellos asumen su labor y en cómo construyen su identidad profesional dentro del ámbito escolar.

Sin embargo, al ser profesionales en otras áreas y vincularse al magisterio, reciben la denominación de docente, lo que podría constituirse como identidades posibles, tal y como son comprendidas por Daphna y Leah (2011), identidades que cada sujeto puede proyectar hacia el futuro y hacia las cuales puede encaminar su accionar en el presente.

Un segundo elemento que destaco dentro de esta subcategoría de autoimagen es que ninguno de los entrevistados se concibió como docentes de profesión vinculados al sistema educativo público en la educación básica primaria, secundaria o media y menos en contextos rurales alejados de Medellín, la ciudad capital del departamento.

Yo empecé trabajando en un banco de microfinanzas que se llama Bancamía, como asesor de crédito. Tengo, pues, como muchos recuerdos de ese trabajo... pero la verdad, la verdad, yo no me veía como docente y menos de escuela, de pronto me veía más como profesor de universidad” (Diego, comunicación personal, 2023).

Diego, ingeniero electrónico, se veía más en una entidad bancaria — que tampoco tenía mucha relación con su formación — que como docente.

Yo nunca pensé ser docente, sinceramente no era lo que estaba entre mis proyecciones. Yo decía que uno estar pendiente de hijos ajenos que ni siquiera se los aguantan en las casas... Yo no me visualizaba así. Mi tía me dijo que presentara el concurso y me compró el PIN ese, entonces presenté el examen con la mayor pereza del mundo porque yo me acuerdo que entre a las 8:00 de la mañana, hice el examen; y a las 9:45 iba a entregar y no me recibieron porque el reglamento decía que el mínimo de permanencia era de dos horas, entonces me puse a dormir un rato... pero bueno, yo no quería ser docente, pero aquí estoy. (Felipe, comunicación personal, 2023).

Felipe un ingeniero agropecuario que tampoco estaba interesado en ser docente, ya que considera que era una prolongación de los cuidados maternos (cuidar hijos ajenos)

Pues yo me veía más como trabajando en una universidad, en un museo, pero no, no me imaginé esto como trabajar en una escuela, no me lo había imaginado durante el pregrado. (Jorge, comunicación personal, 2023).

Jorge un historiador lo llegó a considerar pero a nivel universitario.

Después vi que uno de mis compañeros empezó a trabajar en colegios. Yo decía que yo no me iba a poner a hacer eso. Yo nooo, dando clases... No estudié toda una vida petróleo, para ir a dar clases y aquí estoy siendo profesor. (Oscar, comunicación personal, 2023).

Oscar aspiraba a ser millonario y consideraba que eso se lo podría ofrecer lo que estudió: una ingeniería de petróleo y no la docencia.

Digamos que me presenté para la enseñanza de las ciencias naturales, pero para aplicar el componente investigativo, pero no porque mi sueño sea ser docente, porque mi pasión es la investigación, hacer ciencia. (Carolina, Comunicación personal, 2023).

Carolina, una doctora en biología, solo soñaba con hacer investigación y no docente rural.

Durante la carrera en la Universidad siempre pensaba en un emprendimiento, pues como para la actividad que estaba desarrollando, pues no me ha llamado como mucho, mucho como la atención estar, pues, como trabajando, como así, para un tercero, no. Pero vea, acá estoy trabajando para un tercero, ha escuchado la frase que dice que el hombre hace planes y Dios se ríe, así me pasó” (Obed, Comunicación personal, 2023).

Y Obed aspiraba a ser independiente, ser su propio jefe, todo lo contrario al magisterio donde se es un empleado público. Sin embargo, a pesar de que inicialmente la docencia no era la profesión que ninguno de los seis participantes había proyectado para sus vidas, cada uno de ellos reconocían en sí mismos algunas potencialidades para la enseñanza y por múltiples motivos personales, decidieron presentarse e ingresar a la carrera docente.

Aunque no estudié para ser docente, si había tenido contacto previo con la escuela y la formación de maestros. Una primera experiencia fue en la Universidad de Antioquia que formamos un colectivo de biólogos y hacíamos talleres para profesores de instituciones de educación básica y media en Colombia. Luego me uní a la escuela del maestro de la alcaldía de Medellín, donde brindaba asesoría a los docentes en la formulación de unidades didácticas en biología (...) Siento pasión por la investigación científica y por la enseñanza de la misma. (Carolina, Comunicación personal, 2023).

Para Carolina, la docencia no era un asunto tan distante de lo que hacía, pues ya había experimentado ser docente en este caso de docentes y ya tenía construcciones mentales de cómo orientar la enseñanza de la biología con niños y jóvenes, asimismo poseía nociones de unos modos particulares de configurar la enseñanza a través de unidades didácticas. Además, reconoce sus amplios conocimientos sobre biología y la investigación, lo que la llevó a pasar de decirle a otros cómo podrían orientar las ciencias naturales en la educación básica, a hacerlo directamente.

Por su parte, a Felipe lo que lo impulsó a ingresar a la carrera docente fue su título de ingeniero agropecuario que lo acreditaba para orientar el área de ciencias naturales en la básica secundaria.

Lo que me dio mucha confianza y seguridad a la hora de presentarme, fue mi título otorgado por la Universidad Nacional, ya que en general en el departamento y el país son muy bien vistos los egresados de la Nacional y de la Universidad de Antioquia. (Felipe, Comunicación personal, 2023)

Además, al presentarse para una plaza rural, se sintió aún más seguro, puesto que su énfasis en agropecuaria podría serle de gran provecho para orientar ciencias naturales con estudiantes campesinos, con los cuales podría profundizar en esos asuntos del cultivo de la tierra y los animales.

En cambio, a Jorge y a Oscar lo que los llevó a lanzarse al magisterio fueron algunos rasgos de sus personalidades. En cuanto a Jorge fue su capacidad de adaptación al cambio:

Yo soy una persona muy adaptable (...) me dio muy duro los 2 primeros meses, pero realmente pues yo me adapto muy fácil a otros contextos, siento que es una fortaleza a nivel personal que tengo. (Jorge, Comunicación personal, 2023).

Es que Jorge en la vida ha enfrentado con éxito otras situaciones nuevas y difíciles, recorrido que le da motivos para arriesgarse a una nueva experiencia y lograr adaptarse a ella, como siempre lo ha hecho. Mientras que en el caso de Oscar fue su orgullo:

Yo siempre he sido muy orgulloso. En todos los aspectos. El orgullo siempre, no sé, no sé quién me lo inculcó, porque mis papás son muy sencillos, muy humildes. Yo no sé dónde salí tan orgulloso. Pero ese orgullo me ha llevado a hacer todo lo mejor que pueda. (Oscar, Comunicación personal, 2023)

De esta manera, Oscar recurrió a un rasgo de su personalidad que en algunos momentos podrá ser negativo, pero que en este caso en específico lo aprovechó positivamente para adentrarse a una profesión para cual no estaba preparado ni era de su agrado. En cuanto a Obed, desde que era estudiante de ingeniería había descubierto su capacidad para enseñar matemáticas a otras personas, incluso a aquellas que se les dificultaba:

Estaba haciendo la carrera de ingeniería. A mí me buscaban estudiantes para que los apoyaran, pues algunos estaban ya estudiando en universidades, personas que estaban habilitando alguna materia. También estudiantes de colegio que estaban reforzando. Entonces, así fue pues desde que estaba estudiando en la universidad que empecé a enseñar matemáticas y me sentía bien haciéndolo. (Obed, Comunicación personal, 2023).

De esta forma, Obed, sin querer, había descubierto una habilidad: la capacidad de explicarle a otro un saber disciplinar específico y al ver que aquellas personas a las que le daba clase lograban aprender y ganar las respectivas recuperaciones y nivelaciones, se convenció que era bueno enseñando matemáticas. En este orden de ideas, la autoimagen es el componente descriptivo, la forma en que los docentes se tipifican a sí mismos como docentes. Esta imagen se basa en la autopercepción, es decir, como se ven a sí mismos. En estas narrativas de estos profesionales no licenciados, se puede apreciar que en esa construcción de la identidad docente, recurren a rasgos propios de sus personalidades. Así lo afirma Tardif (2004): “la personalidad del docente impregna la práctica pedagógica: no existe una manera objetiva o general de enseñar; todo educador transpone a su práctica lo que él es como persona” (p. 106). Por ello, en los relatos de los docentes emergen continuamente patrones de lo que son, del carácter, de cómo se ven y se sienten.

Pero la autoimagen también es una construcción que hace cada quien a partir de lo que otros dicen (familiares, amigos, compañeros, directivos). Por tanto, como lo afirma Kelchtermans (2009) la imagen de uno mismo está fuertemente influenciada por la forma en que uno es percibido por los demás. En el caso de Diego por ejemplo, no reconocía que tenía talento para enseñar y que podría dedicarse a la docencia, en su caso fue su tía quien lo impulsó:

En una ocasión mi tía que era maestra me pidió el favor ¡ay venga usted, que le gustan tanto las matemáticas! ¿porque no me colabora explicándome este tema de matemáticas para el concurso?. Y yo, ah, no hágale tía normal. Y mi tía le gustó la forma de como yo le enseñaba matemáticas, cierto y desde ahí empezó, ¡ay, venga,! usted debería de ser profesor. (Diego, Comunicación personal, 2023).

De esta manera un primer acercamiento a la docencia fue explicándole a la tía los conocimientos matemáticos que requería para aprobar el concurso de ingreso, ya que tal familiar aunque era docente en ejercicio, aún estaba en provisionalidad. Luego, la misma tía le ofreció las siguientes dos oportunidades:

Mi tía manejaba un programa de educación para adultos. Y ella necesitaba un profesor de matemáticas y ella me pidió el favor, venga, Diego, me va a hacer el favor. (...) Entonces yo le ayudé a mi tía 2 meses (...). Después apareció una licencia de maternidad de una profe de matemáticas y ella me dijo: coja esa licencia de maternidad. (...) y el rector que había ahí, Don Ovidio Úsuga, le gustó la manera de como yo enseñaba matemáticas, le gustó que los estudiantes entendían un poco más, fue lo que le gustó. (Diego, Comunicación personal, 2023).

De esta forma, la familiar le permitió explorar la profesión, de mostrarle que él era bueno para enseñar matemáticas así fuera un ingeniero eléctrico sin formación en pedagogía. Además, la opinión de una persona externa a la familia, en este caso el rector del establecimiento educativo donde tuvo esas primeras experiencias, lo terminó de convencer. De ahí que haya decidido presentarse al concurso de méritos e ingresar a la carrera docente. Ya como docente en ejercicio en propiedad, ratifica su rol con las apreciaciones de sus estudiantes:

Yo siento en el fondo de mi corazón que me ha ido muy bien y que lo he hecho bien, porque los estudiante me lo dicen. (Diego, comunicación personal, 2023)

Eso mismo le sucedió a Oscar, acabó de construir su identidad como docente durante el ejercicio de la labor, es decir, una vez estuvo dentro:

Y entonces en el colegio, los estudiantes me dijeron que les gustaban mis clases, qué porque no montaba un canal de YouTube y a mí me quedó sonando y lo intenté (...) y lo logré, el primer vídeo de mi canal dura 52 segundos. Yo lo grabé 45 veces. (Oscar, Comunicación personal, 2023)

Además, la aceptación en el día a día por parte de los estudiantes, de los comentarios que estos hacen, contribuyen a consolidar esa autoimagen como docente. A Oscar por ejemplo el ejercicio docente le ha generado una profunda satisfacción a nivel personal, ya que lo ha llevado a convertirse en un hombre más seguro de sí mismo:

Ser profesor también me sirvió para ser más abierto, porque yo antes era muy tímido(...) Me empecé a sentir seguro y no se dé cuando para acá yo soy tan seguro conmigo. Y entendí que pues, para pararme en un salón de clases todo el día todos los días frente a un grupo de estudiantes, yo necesitaba estar muy seguro, pero creo que eso fue con la práctica, con el día a día en las clases que gané esa seguridad. (Oscar, comunicación personal, septiembre de 2023)

Es que las vivencias que surgen en la cotidianidad de las aulas, se entrelazan con sus expectativas, emociones y pensamientos, lo que lleva a los docentes, en la línea de Bejarano y Carvalho (2003), a detenerse, mirarse y reflexionar sobre su propio quehacer, cuestionando o reafirmando su forma de enseñar y su papel en el aula. De otro lado, Carolina cuando llegó a la comunidad educativa de la I.E. R. Mulaticos en el municipio de Necoclí, generó en ellos admiración de contar con una persona con estudios doctorales realizados por fuera del país.

Cuando llegué, lo primero que me encontré fueron muchas expectativas, era la primera doctora que llegaba al municipio y a esa institución en particular a dar clases. Entonces los profesores me miraban, era como que no creían que yo no fuera a recibir la plaza, me decían: doctora, entonces yo empecé, no me digan doctora, yo me llamo Carolina y empecé a hacer una campaña de que yo no era más que ninguno de ellos, que era una compañera, una par (...) En las zonas costeñas, brindan mucha pleitesía a la gente. Entonces fue muy bonito porque los encontré muy orgullosos. (Carolina, Comunicación personal, 2023).

En esta dirección, Carolina debía responder a unas altas expectativas de la comunidad, lo que hizo que ejerciera, aun con mayor compromiso y responsabilidad, su ejercicio docente. En general, la autoimagen, se forma a partir del reconocimiento social que recibe la profesión docente, de las experiencias cotidianas en el aula y de otros elementos vinculados a la vida personal. De esta manera, la percepción que los docentes tienen de sí mismos, como lo advierte Bolívar (2006), está estrechamente relacionada con el contexto y las circunstancias específicas en las que se desenvuelven.

Por tanto, puedo afirmar a partir de los relatos de estos profesionales no licenciados que ingresan al magisterio, que la autoimagen docente, entendida como esa manera como cada quien se percibe y se valora a sí mismo (Kelchtermans, 2014), no es algo que viene dado desde el nacimiento, no obedece a una concepción de “vocación” en la medida que no es un llamado natural o innato (Frigerio, 2020), que desde siempre las personas sienten en su interior; sino una construcción atravesada por factores sociales, culturales y laborales (Perrenoud, 2004).

Inicialmente, los profesionales entrevistados a pesar de que no tenían en sus proyectos de vida ser docentes y de que para nombrarse a sí mismos recurran primero a sus títulos universitarios (historiador, ingeniero, bióloga...), están aprendiendo como lo postula Kelchtermans (1993) a equilibrar su identidad previa basada en su formación universitaria a través de las nuevas experiencias vivenciadas en el contexto educativo, lo cual les permite crecer personal y profesionalmente a medida que desarrollan estrategias para integrarse a la nueva realidad laboral.

Y para construir esa imagen docente, recurren tal como lo he desarrollado hasta aquí, tanto a valoraciones que cada quien internamente hace de sus propias potencialidades, como también a partir de lo que expresan otras personas. En cuanto a esas búsquedas interiores, algunos recurrieron a esas habilidades para la enseñanza que descubrieron en su paso por la universidad (explicar temas de matemáticas a compañeros y familiares); otros a sus conocimientos específicos los cuales les puede aportar en su trabajo en los establecimientos educativos (conocimientos sobre agropecuaria para trabajar en la ruralidad, la investigación para enseñar ciencias naturales) y algunos más a rasgos de su personalidad (adaptación al cambio, ser orgulloso).

Y como la autoimagen es una construcción social (Perrenoud, 2004), no significa que tenía que estar consolidada antes de ingresar al magisterio. Al contrario, varios de ellos la están construyendo a partir de su ingreso, esto es, desde el ejercicio cotidiano a través de un mecanismo que Kelchtermans (1993) denomina percepción de legitimidad, que consiste en ese reconocimiento que las otras personas hacen de su labor. Es que la valoración positiva de su trabajo en el aula de estudiantes, padres de familia, colegas y directivos, les reafirma su decisión de querer ser algo que inicialmente no habían pensado, ratificando así una imagen afirmativa de sí mismos como docentes.

En conclusión, la autoimagen como construcción social permanente (Arendt, 2016; Bolívar, 2007) es un primer elemento que aporta a la consolidación de esa identidad profesional. Identidad que, de acuerdo a lo hallado, va más allá de ideas románticas de vocación que hablan de “un llamado interior” o de un destino predeterminado marcado desde el nacimiento; y en cambio, se teje como un proceso complejo, histórico, social, cultural y en continua transformación (Ricoeur, 2015; Bruner, 1986; 2007; Gysling, 1992).

6.2. Motivación laboral

En el marco de esta investigación, apoyándome en los planteamientos de Kelchtermans (1993, 2009), la motivación laboral la entiendo como un conjunto de razones que hacen que un profesional no licenciado llegue a la carrera docente y permanezca allí. Al analizar los relatos de los participantes, identifiqué tres razones que se repiten con frecuencia por las cuales decidieron presentarse al concurso docente y vincularse al magisterio: el desempleo, la búsqueda de estabilidad económica y jornadas laborales más cortas.

Inicio con la primera razón: la imposibilidad de conseguir trabajo en las profesiones que cada cual estudió:

Cuando me gradué, empezó una crisis del petróleo en el país que todavía sigue y cada vez está peor. En las empresas estaban despidiendo a muchas personas, entonces mucho menos, que lo iban a contratar a uno, pero no, muy duro conseguir empleo... Yo veía que mis amigos graduados ninguno, ninguno, ninguno, ninguno, estaba trabajando en el sector y pues yo tampoco. (Oscar, Comunicación personal, 2023)

En Colombia cuando se tiene un perfil sobrecalificado también es un problema, entonces conseguir trabajo como doctora en biología no es fácil. (Carolina, Comunicación personal, 2023).

“En el 2018 yo me quedé sin trabajo por un revolcón”. (Felipe, Comunicación personal, 2023)

En consecuencia, al estar desempleados. -algunos durante meses- y todos al tener responsabilidades económicas que resolver mes tras mes, vieron en el magisterio esa motivación profesional: acceder a un trabajo digno, profesional, un empleo que les permitía superar esa angustia de hallarse desempleados, uno al que podían aspirar por méritos a través de una prueba escrita, lo que garantizaba meritocracia, transparencia; una oferta laboral que podían obtener sin cuotas, favores o padrinos políticos, ni en la que tuvieran que dar coimas o comisiones para que los tengan en cuenta.

Una segunda motivación, amarrada a esta primera es que el magisterio ofrece estabilidad económica. Felipe, por ejemplo, me contó lo que le decía su madre para convencerlo de ingresar a la carrera docente:

Felipe, es que usted siempre ha estado por prestación de servicios, cada diciembre queda viendo un chispero, esperando que lo contraten en enero, febrero o en marzo y usted sin plata, piense en la estabilidad que usted va a tener ahí. (Felipe, Comunicación personal, 2022)

Y una vez, estando en el sistema, Felipe reafirma estos beneficios económicos:

Yo nunca había recibido unas primas, yo nunca había sabido que era terminar diciembre y que me lo pagaran, cierto... nunca había iniciado el año sabiendo que ya tenía un trabajo fijo, que ya sabía dónde tenía que llegar. Simplemente nunca me había pasado en mi vida. (Felipe, comunicación personal, 2023).

Igualmente, Oscar pensando en esa estabilidad de mes a mes recibir un pago, también decidió ingresar:

(...) Luego vi a mi familia tan humilde pasando necesidades, entonces pues yo no me podía dar el lujo de que si no es en petróleo, no trabajo en nada y bueno de esa manera consideré ser profesor porque aunque no se gana mucho es un sueldo estable y yo necesito ayudar a mi familia. (Oscar, Comunicación personal, 2023)

Entretanto a Carolina, una mujer con un perfil tan calificado (magister en biología y doctora en parasitología), la angustiaba esa inestabilidad que vivía año tras año, donde unos meses devengaba un sueldo y otros no.

Trabajé en proyectos de investigación y de extensión en la Universidad pero nada estable, durante algunos meses tenía alguna entrada económica, pero podían pasar varios meses sin que me saliera ningún contrato o proyecto y bueno así es muy difícil dedicarse solo a la investigación. (Carolina, Comunicación personal, 2023)

Y Felipe cansado de los famosos sueldos integrales en donde no pagan ni liquidación de cesantías, ni primas y le corresponde a él mismo pagar la salud y la pensión (donde lo máximo que

había cotizado es una pensión por un salario mínimo), lo llevó a buscar un empleo que le ofrezca mejores garantías y esa opción que encontró fue la carrera docente.

Cuando estuve trabajando era por prestación de servicios y de esa forma hay mucha inestabilidad. (Felipe, Comunicación personal, 2023).

En este orden de ideas, la primera motivación que los llevó a convertirse en docentes fue la urgencia de conseguir un empleo, es que si no hubiesen estado desempleados o estuvieran trabajando en lo que estudiaron no se hubiesen presentado. Las condiciones de estabilidad laboral y económicas que ofrece el magisterio son altamente significativas comparadas con la mayoría de oferta de empleos en el país. Una vez que se ingrese y se pasé el período de prueba que dura máximo un año se consigue un nombramiento en propiedad, esto es, si no se comete ninguna falta grave asegura un empleo por el resto de su vida.

Además es un trabajo donde se tiene acceso a salud tanto el titular como su familia; puede aspirarse a una pensión a los 57 años; un sueldo mensual y dos primas y media (14 sueldos y medio al año); si está ubicados en zonas de difícil acceso se recibe un 15% adicional de su sueldo. Es un empleo que, con estudio, tiempo y aprobación de concursos de ascenso, se puede mejorar sus ingresos mensuales hasta un total de: \$13.492.509 según el decreto 0596 del 3 de junio de 2025 en el que se fija la tabla salarial tanto para los docentes del régimen 2277 como los del 1278. Además, todo profesional no licenciado de acuerdo con esta tabla salarial de 2025 está devengando un salario de \$3.571.284, que en otros campos a una persona que no tenga experiencia, es difícil que reciba esta remuneración.

Pero además de tener un empleo profesional, con total estabilidad laboral, la tercera motivación de estos profesionales no licenciados para presentarse a la docencia está relacionado con los tiempos laborales.

Mi jornada laboral dentro de la institución educativa es de 6:30 a 12:30 significa que me queda el resto del día para trabajar en proyectos de investigación en la Universidad. (Carolina, Comunicación laboral, 2023).

Carolina señala entonces, una ventaja: la posibilidad de tener otros trabajos adicionales. En su caso le queda toda la tarde para hacer investigaciones ya sea con universidades u otras entidades.

En los trabajos que he tenido casi nunca tenía libre los sábados ni tenía vacaciones tan extensas, entonces yo veía a mi tía que podía planear viajes de semanas completas y yo dije, que tan bueno tener vacaciones dos veces al año para irme de viaje. (Diego, Comunicación personal, 2023)

A su vez, Diego indica que el magisterio le llamó la atención también por los amplios periodos de descanso: dos semanas de receso en mitad de año y cinco al finalizar, tiempo que puede programar con antelación para realizar sus salidas.

En un trabajo que tuve como ingeniero de petróleos, yo trabajaba en un sitio muy lejos, trabajaba en otra parte y tenía que irme largas temporadas lejos de mi familia y eso incluye sábados y domingos, pues en una industria de esas no hay día domingo, no hay día festivo, pues todos los días son iguales. (Oscar, Comunicación personal, 2023).

Oscar, por su parte, como el trabajo docente le permite estar compartiendo con su familia días que en sus anteriores trabajos no podía: como los sábados, los domingos y los festivos.

Empecé a ver que me quedaba mucho tiempo en las tardes. Entonces empecé a entrenar baloncesto y luego teatro después de que terminaran las clases; o sea, en la mañana clases y en las tardes teatro y deporte. Son cosas que me gustan hacer pero cuando estaba en los trabajos anteriores no me quedaba tiempo de practicarlos. (Oscar, Comunicación personal, 2023)

Oscar, al igual que Carolina considera que la jornada laboral docente es corta y que en el día a día le queda mucho tiempo libre, mientras Carolina piensa en ocupar ese tiempo en su pasión que es la investigación y tener ingresos adicionales, Oscar lo utiliza para practicar sus pasatiempos favoritos: las artes escénicas y el baloncesto.

Sin lugar a dudas, si se compara los tiempos laborales con otras profesiones, en el magisterio son menores. Son 40 horas semanales (ocho horas diarias de lunes a viernes), pero de esas ocho, dos pueden cumplirse por fuera de la institución, esto significa que obligatoriamente los docentes permanecen 6 horas en el establecimiento. Y los sábados, domingos y festivos siempre van a ser días no laborales. Además, en el magisterio se cuenta con siete semanas de vacaciones al año completamente pagas, asunto que no siempre ocurre en otros empleos. Así, estas ventajas en el tiempo laboral, lograron en los profesionales no licenciados una motivación adicional para ingresar a la carrera docente.

Ahora bien, las anteriores tres razones (imposibilidad de ejercer en lo que estudió, estabilidad económica, tiempos laborales más cortos) son motivaciones profesionales previas al

ingreso; pero una vez estando adentro del magisterio, surgen otras relacionadas con las expectativas frente a lo que puede lograr con los estudiantes, frente a lo que quisiera lograr como docentes.

Cuando llegué al colegio, vi que lo que yo estaba haciendo en la universidad, no estaba alejado de lo que está en la escuela y que podía hacer muchas cosas. Y que habían muchas cosas por mejorar, entonces encontré ahí un campo de acción y una semilla que son los niños, eso fue lo que más me atrajo. Pensé entonces, voy a orientar la enseñanza de las ciencias naturales, desde un enfoque investigativo, que es lo que me apasiona. Además, que Necoclí me encanta. Esta zona para mí es encantadora biológicamente hablando, los ecosistemas, el mar, los ríos, la biodiversidad, para mí es una zona muy hermosa. Y existe un grupo muy significativo en el que uno puede investigar que son los peces (...) llegué por suerte a una región de pescadores. Eso fue suerte. Mulatos es de pescadores porque está el río Mulatos... y bueno por ahí tengo mucho insumo para investigar y antes de venirme para acá, escribí un proyecto de parásitos de peces. (Carolina, comunicación personal, 2023)

En este sentido, Carolina también encontró en la carrera docente, otros motivos que la han mantenido entusiasmada y que van en dos direcciones: de un lado hacer ciencia en el aula convirtiendo la enseñanza en un asunto contextual e interesante para los estudiantes, articulando lo que estudió y la profesión que ejerce actualmente; y de otro lado, aprovechar el entorno rico en biodiversidad en la que está actualmente, para profundizar sobre sus estudios sobre peces.

A su vez, Oscar, nombrado principalmente para el área de matemáticas, se encuentra orientando un proyecto extra clase que le permite tanto a él como a los alumnos aprovechar el tiempo libre y fortalecer trabajo docente:

Pensé que si me meto al magisterio en el colegio que llegue, voy a abrir un grupo de teatro y efectivamente lo hice y ese trabajo desde el teatro me ha ayudado mucho a interactuar de una mejor manera con los estudiantes y ganarme un lugar en la institución. (Oscar, Comunicación personal, 2023).

Oscar, a pesar de estar en una comunidad rural muy pequeña, vio en ese contexto una oportunidad para innovar y proponer nuevos escenarios de aprendizaje con sus estudiantes. Esta iniciativa no solo lo mantiene motivado, sino que también le brinda satisfacción personal, ya que le permite mantenerse activo y comprometido en un lugar donde, según él mismo reconoce, las opciones de entretenimiento son muy limitadas.

Por su parte, para Diego, ahora que ya está en el gremio, la principal motivación profesional son los procesos de formación, el deseo de mejorar la calidad de la educación y la de hacer la tarea lo mejor posible.

Yo me quiero quedar acá, me gustó, ya ensayé ser profesor de escuela, y me gustó. Empecé a hacer un proceso de mejorar los indicadores y la enseñanza. Para mí lo primero es la humanidad, la resiliencia y las ganas de trabajar (...) y de ser una persona abierta al conocimiento”. (Diego, comunicación personal, 2023)

De este recorrido, puedo decir que, estos profesionales no licenciados tuvieron en común tres razones para ingresar al magisterio: la necesidad de conseguir empleo, de tener estabilidad y jornadas menos extensas; motivaciones similares a las identificadas por Cuervo (2013) en su estudio realizado. Razones que Cárdenas y Chamorro (2014) denominan como de: “inserción al mercado laboral” (p. 13) desde las lógicas neoliberales: la docencia como un puesto de trabajo cuyo énfasis está puesto en la empleabilidad y la mercantilización. Y una vez estando adentro, tuvieron razones que surgen del trabajo mismo: la posibilidad de articular sus saberes y pasiones a la escuela; la oportunidad de ofrecer espacios de aprendizaje extra-clases y la de aportar al mejoramiento de la calidad de la educación. Es pues a través de motivaciones extrínsecas e intrínsecas que estas personas que nunca pensaron ser docentes, ahora lo soy y quieran seguir siéndolo.

Tales argumentos, ofrecen más elementos para desmarcarme de la idea de la docencia como vocación cuestionada por autores como: Alliaud y Antelo (2009) y Contreras (1997) en la medida que los hallazgos señalan que la idea de ser docente en cada uno de los seis participantes fue una decisión. En este caso, no “sintieron ese llamado divino”; no llegaron a la docencia por poseer un “don especial” o por sentir un “amor desinteresado” por la enseñanza (como en el caso de los misioneros que sin remuneración van evangelizando por el mundo). Todo lo contrario: eligieron ingresar conscientemente a un trabajo con condiciones materiales y responsabilidades concretas, a una profesión de pleno derecho que requiere condiciones materiales (Frigerio, 2020).

6.3. Perspectivas de futuro

La perspectiva de futuro la defino de acuerdo con Kelchtermans (2009), como aquella mirada que hace referencia a las expectativas, aspiraciones y proyecciones que los docentes tienen

respecto a su desarrollo profesional. Este aspecto me permitió comprender cómo los profesionales no licenciados visualizan su permanencia en la docencia, las metas que se plantean y el sentido que le otorgan a su trabajo a largo plazo.

Entonces digamos que, lo que me está pasando aquí, pues, me invita a quedarme aquí; o sea, no estoy pensando en irme para otro lugar. De hecho, como en Mulatos hay pescadores entonces ahora ya tengo proyectos con los chicos y hay un proyecto de parásitos de peces. Ya estuvimos pescando, ya estuvimos colectando, ya estuvimos haciendo cosas. Entonces, lo que quiero seguir haciendo es cómo ser una mediadora entre los dos procesos: la investigación y la escuela, que también se puede hacer desde el aula de clases, con los estudiantes, con el río, con su vida diaria. (Carolina, comunicación personal, 2023)

En este caso, Carolina se proyecta como docente incluso en esta misma subregión de Urabá. Llevando su pasión (la investigación) a la escuela, y de esta manera transformar procesos, haciendo de la enseñanza de las ciencias un asunto más contextual y significativo.

Yo me quiero quedar acá. Me gustó, ya ensayé, y me gustó. Quizá después en mis tiempos libres yo me ponga a trabajar en algo que tenga que ver con mi formación, yo lo haría, con recursos propios. Yo montaría mi propio cultivo. (Diego, comunicación personal, 2023)

Diego, reafirma su identidad como docente, tanto que su principal profesión seguirá siendo la docencia y a manera de complemento proyectos relacionados con el cultivo de la tierra que tienen que ver directamente con su formación de base: la ingeniería agropecuaria.

Yo ya estoy en este cuento, pues la idea es hacer la maestría en educación, seguir estos años acá en el municipio, en la vereda propiamente, aprovechando hacer la maestría antes de que llegue pues al próximo concurso para ascender. (Jorge, comunicación personal, 2023).

Jorge también continúa proyectándose como docente, tanto que está pensando hacer estudios de posgrado en educación para mejorar sus conocimientos en pedagogía y simultáneamente acceder a mejores salarios, ya que este título le permite aspirar al escalafón docente 3 AM (Grado 3, letra A con maestría). Y si se visualiza haciendo un estudio que tiene una duración de varios años, es porque en definitiva ha decidido que la docencia es su profesión.

En este orden de ideas, Carolina, Diego y Jorge expresan un gusto y deseos por continuar en la carrera docente, ellos aceptan poseer agrado, interés y motivación por la enseñanza. Sin embargo, para Oscar ocurre algo distinto, dada la posibilidad de una oferta laboral para ejercer su carrera de ingeniería en la industria, el optaría por abandonar la docencia, en aras de mejorar sus ingresos económicos y acreditar el estatus social de su profesión:

Hace poquito casi renuncio, hace un par de días que me sentía como tan cansado, yo le escribí a mi jefe, le dije que pues si sabe de algo que me tuviera en cuenta, yo llevo varios años retirado de la industria, pero lo que uno sabe nunca se le olvida. (Oscar, comunicación personal, septiembre de 2022).

En general, las perspectivas de futuro de cinco de los seis participantes es quedarse en el magisterio, ya sea porque experimentaron la posibilidad de articular lo que saben a la enseñanza, porque pueden hacer un posgrado y mejorar sus condiciones salariales y sus saberes en pedagogía

o porque en los tiempos libres podrían trabajar en algo relacionado con sus formaciones de base. Solo uno manifestó abiertamente la intención de renunciar si le llegase a resultar un trabajo en su sector (ingeniería de petróleos).

En este caso, los participantes de esta investigación no han renunciado durante ese periodo de inserción y a futuro, cinco de los seis no han considerado hacerlo; dato que se distancia un poco de las conclusiones de investigaciones recientes que sostienen que los profesionales no licenciados tienden a desertar del sistema educativo en una cifra superior que los docentes licenciados (Darlinh-Hammond, 2000; Jiménez et al., 2014; Sánchez, et al., 2012). De acuerdo al contexto estudiado, el periodo que llevan de inserción, los ha dotado de consideraciones para quedarse como docentes proyectando su futuro como docentes vinculados al sector oficial.

Y aunque estos profesionales no licenciados no cuentan con una formación de base en pedagogía y didáctica, han logrado mantenerse en la carrera docente a través de dos características fundamentales señaladas por Kelchtermans (1993, 2009): la disposición para la autoformación y la capacidad de adaptación al cambio; características que les ha permitido y les seguirá permitiendo construir una identidad a partir de la experiencia práctica y el compromiso con la nueva profesión.

6.4. Recuerdos de un docente

Las trayectorias de vida de los seis docentes participantes son diversas: provienen de distintas regiones del país, de carreras distintas y culturas diferentes. Sin embargo, en sus relatos surgió una coincidencia significativa: todos evocan la presencia de un docente que, en algún momento de sus vidas, los inspiró, los motivó y dejó en ellos huellas memorables. Con relación a ello, Lortie (1975) señalaba que una buena parte del aprendizaje de la profesión se da por

“observación” de los docentes en la época de estudiantes, y que esto afecta “en mayor o menor medida, su entendimiento y su práctica de enseñanza, como alumnos candidatos a profesores, o como profesores principiantes” (citado en Flores, 2009, p.61).

Recuerdo mucho que estaba terminando el grado once y una profesora, realmente me adoptó en una salida pedagógica, la profesora Imelda Vélez. Ella es bióloga, la profesora de laboratorio de Zoología, ella nunca me mostró egoísmo, sino que antes me llevó de la mano y me apoyaba en todo; me metía en todo. Pero eso sí que hizo ella, me exigió, me respetó como ser humano, nunca recibí un regaño de la querida Imelda, ni una mala palabra. Yo era como un diamante en bruto y ella me fue puliendo... entonces, eso yo lo cuento a todo el mundo con mucho cariño, ella para mi yo creo que es la persona más importante. (Carolina, comunicación personal, 2023)

Carolina se inspira en su docente de biología. No es gratuito entonces que ella haya estudiado esa carrera y ahora sea docente también de dicha asignatura. Además, resalta esa capacidad de descubrir en sus estudiantes sus potencialidades, de encaminarlos, de involucrarlos, siempre con calidad y calidez humana. Entonces es posible, que Carolina en su ejercicio docente, consciente o inconscientemente, enseñe y trate a sus estudiantes como Imelda la trató a ella.

Yo ahora que soy docente me pongo a analizar todos los profesores que tuve, yo veo que eran muy buenos, tanto los del colegio y la escuela, como los de la universidad de Antioquia y la verdad uno copia las formas de enseñar de ellos. (Diego, comunicación personal, 2023).

Diego en su relato hace una reflexión en cuanto a sus docentes y descubre que tuvo la fortuna de encontrarse en su camino a muy buenos docentes, tanto en la educación básica como en la educación superior, de los cuales toma aquellos aspectos positivos que le llamaron la atención, tanto en la forma de enseñar como en la forma de ser.

Recuerdo que tuve un profesor que se llamaba Felipe Rodríguez, que en paz descanse. Una vez me dijo una frase: uno en la vida tiene que hacerse notar, no pasar desapercibido, no hagas sentir mal a los demás, solo demuestra lo que eres. Entonces yo también quisiera ser así con mis estudiantes, estos que viven bien lejos y que a veces la única fuente de inspiración y de conocimiento es uno. (Felipe, comunicación personal, 2023)

En este relato de vida, Felipe resalta la labor de un docente que quedó en sus recuerdos por sus grandes consejos. Y eso es lo que quiere ser también él: un docente inspirador, especialmente de aquellos estudiantes que están un contexto tan olvidado como la ruralidad.

En la universidad tuve maestros muy buenos, recuerdo mucho el profesor del área de geografía, él vive en Santa Elena, se llama Iván Escobar, y en la Universidad Nacional tiene su laboratorio de estudios geográficos y me gustó bastante. Es como un enfoque que quiero utilizar con los estudiantes, hacer un laboratorio de geografía... ese profe también nos trataba muy bien, era muy simpático y uno le entendía. (Jorge, comunicación personal, 2023).

A su vez, Jorge destaca que tuvo un excelente docente de geografía y dentro de las características que destaca están: sus estrategias de enseñanza, su forma de ser y la capacidad de

transmitir el conocimiento, características que él mismo expresa quisiera incorporar en su ejercicio docente.

Yo recuerdo a un profesor de física de la Universidad de Antioquia, el profesor se llama Mario Londoño, no sé si de pronto ya estará pensionado, se le veía siempre una risa, como una especie de emoción, de alegría y motivación. A mí me llenaba de emoción cuando él estaba explicando los contenidos, me encantaban sus clases, la manera de hablar, de explicar con detalle los temas.... Y eso que él no era de las materias específicas de la ingeniería industrial, pero aun así, le digo que ese profesor a mí me marcó, un profesor excelente. (Obed, comunicación personal, 2023).

A Obed lo marcó un docente que enseñaba con pasión, con amor, con alegría, cualidades que asocia con un buen docente y que tratará de poner en práctica ahora que él es uno en ejercicio.

La profe de química ella sí me hizo desarrollar un gusto por esa materia, era muy chévere, risueña, pero estricta, ella variaba mucho de estrategias, nos podía hacer los experimentos, proyectos, además, era muy comprometida con la comunidad. Ella como era la profesora de ciencias, lideraba en el municipio los proyectos ambientales, organizaba el festival del Loro Orejiamarillo y la palma de cera, típicos de la región, eso me llamaba mucho la atención de la profe y yo quedé como motivado con eso, donde llego, pues busco otras actividades que hacer con los estudiantes... (Oscar, comunicación personal, 2023).

Asimismo, Oscar señala tres aspectos de la docente que lo marcó: por un lado la proyección a la comunidad que tenía a partir de elementos propios del contexto; de otro los rasgos de su personalidad: alegre pero rigurosa y la tercera dimensión relacionada con las estrategias de

enseñanza (configuración de la enseñanza a partir de proyectos y experimentos). Aspectos, que como bien lo indica en su relato, trata de materializar con los estudiantes que ahora tiene a cargo.

Autores como Bullough (2000), Mórtola (2010), Alliaud (2004), Tardif (2004), Jiménez y Perales (2007); concuerdan que una primera influencia en la constitución de las identidades, tienen una estrecha relación con las primeras experiencias docentes; es decir, sus propias trayectorias y experiencias vividas durante la época escolar. Ya lo advertía Lortie (1975): lo que se aprende como alumno, se generaliza y convierte en tradición, constituyendo, así, una poderosa influencia que trasciende las generaciones.

En este orden de ideas, los seis participantes en ese proceso de configurar su identidad profesional recurren a lo que Huberman (1993) nombra como “modelo de referencias positivo” (p. 16), es decir, ahora que ya son docentes en ejercicio, se inspiran en aquellos que los marcaron por su compromiso, dedicación o estilo particular de enseñanza, en ese paso por la escuela o la universidad. Esto significa, tal como lo sostiene el autor, que estos docentes funcionan como modelos de lo que quieren hacer o imitar en el direccionamiento de sus propias clases.

Igualmente, el reconocimiento de esos docentes que inspiran a los profesionales no licenciados que hacen parte de esta investigación, me permite develar otra idea: la memoria escolar es un insumo importante en la construcción de identidad (Rivas, et al., 2010). Esto debido a que los saberes sobre pedagogía “tienen una base biográfica: provienen de la experiencia, de la práctica y de los modelos de referencia adquiridos antes y durante la carrera” (Tardif, 2004, p. 181). Es decir, la propia biografía escolar actúa como reservorio de prácticas, estilos y formas de enseñar que luego estos profesionales no licenciados incorporan en su quehacer. Por ende, la experiencia

obtenida por los participantes como estudiantes no se quedó solo en recuerdos, sino que sirvió como materia prima para la configuración de ese “yo docente”.

6.5. El saber disciplinar

Dentro de esta investigación identifiqué que, el saber disciplinar es fundamental dentro del proceso de inserción, ya que permite a los profesionales no licenciados tener un dominio conceptual, lo que les da seguridad a la hora de transmitir los conceptos, de enunciarlos y llevarlos a las aulas de clase. Con relación a esto, Ferreira y Barreto da Cruz (2021), afirman que entre las fortalezas del desempeño del profesional está el conocimiento del contenido, el cual, de cierta manera, está garantizado cuando los docentes lleguen a las aulas porque se espera que su formación profesional les da el dominio sobre el contenido que deben enseñar dentro de la disciplina.

Por ejemplo, dentro de las narrativas, Carolina que es doctora en ciencias biológicas, argumenta que dominar el saber disciplinar influye positivamente en el proceso de enseñanza: se siente segura, pueden hablar con propiedad y transversalizar el saber a las necesidades del contexto y a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

Yo tengo un alto nivel disciplinar, cierto, y yo me encuentro con la escuela, que la escuela transmite conocimientos, entonces me encargo de enseñarle a los estudiantes los temas como son y no enseñarle errores (...) en este momento estamos realizando un proyecto sobre los parásitos de los peces y eso a ellos les gusta porque aprenden ciencias y lo pueden relacionar con lo que viven todos los días en esta zona. (Carolina, comunicación personal, 2023)

Carolina también en su relato expresa un sentimiento de agrado, cuando en la cotidianidad las personas le reconocen sus amplios conocimientos en biología:

Me pasa mucho que estudiantes, compañeros y hasta padres de familia lleguen al colegio a preguntarme cosas específicas de mi área, sobre especies, plantas, hongos y cosas así, eso me hace sentir bien, entonces yo digo pues... qué bueno que yo sé eso. (Carolina, comunicación personal, 2023).

Gracias a ese saber disciplinar de Carolina, viene desarrollando un trabajo interdisciplinar congruente con la visión sistémica del conocimiento, lo que le proporciona herramientas para afrontar el reto que tiene la escuela rural de reconocer los saberes locales relacionados con la economía, el arraigo a lo que por generaciones han hecho para la subsistencia, la sostenibilidad ambiental y la historia comunitaria (Galván, 2020).

Saber de la historia de Colombia, me ha ayudado, pues es una historia que todos los estudiantes deben conocer, desde los antiguos habitantes de nuestros territorios, las culturas indígenas, las culturas hispanoamericanas, todo el proceso de conquista y colonización, el periodo republicano es algo importante que todos deberíamos conocer, ahí siento que me va muy bien. (Jorge, Comunicación personal, 2023).

Jorge también expresa que su saber específico sobre Historia adquirido en su carrera como Historiador le ha servido mucho para ser docente.

Como yo soy ingeniero agropecuario manejo muy bien los contenidos de las matemáticas y los de ciencias naturales, por lo que se me hace muy fácil enseñarlas además de que me

gustan mucho. En cambio para mi es difícil planear filosofía, yo no sé qué hay que hacer y enseñar religión también me dio duro, porque yo soy poco religioso (...) y ahora con lenguaje, ética y educación sexual, jum yo no sabía ni qué decir (Felipe, comunicación personal, 2023)

Por otro lado, Felipe argumenta que se le hace más fácil enseñar las áreas de matemáticas y ciencias porque hacen parte de su componente disciplinar; sin embargo, este participante señala un asunto fundamental: si bien la formación específica recibida en la universidad sirve especialmente para un área del saber, la realidad en la mayoría de instituciones educativas rurales es que a un docente no solo le corresponde orientar la materia en la que es fuerte, sino también muchas otras asignaturas del currículo, materias de las que no tienen un dominio conceptual sólido.

En este orden de ideas, el saber disciplinar o como lo denomina Shulman (2005) el conocimiento del contenido, aporta a la configuración de la identidad docente en aquellos profesionales no licenciados, en la medida que ese saber específico le permite tener un dominio profundo de la disciplina; poseer conocimientos actualizados y aplicados en el área; aportar ejemplos concretos y situaciones del mundo real; transmitir esa pasión y compromiso que tienen por su disciplina. Estas potencialidades que ofrece el saber específico son percibidas por estudiantes, compañeros docentes, directivos y padres de familia, lo que les ofrece seguridad, confianza, lo que les permite consolidar su vez su identidad como docente.

Hasta acá, de acuerdo al análisis a los relatos de vida que los participantes me contaron a través de las entrevistas realizadas, pude identificar cómo estos seis profesionales no licenciados construyen su identidad docente a partir de elementos como: la autoimagen, la motivación laboral,

las perspectivas de futuro, los recuerdos de un docente y desde el saber disciplinar. En cuanto a la elaboración de una autoimagen como docentes, recurren tanto a búsquedas interiores resaltando sus propias fortalezas (habilidades para explicarle un tema a otra persona, conocimientos específicos y rasgos de la personalidad); como a partir de las valoraciones exteriores que hacen sobre su labor otras personas tales como estudiantes, padres de familia, otros compañeros docentes y directivos. De esta manera, estos profesionales no licenciados proyectan una imagen positiva de sí como docentes, aunque inicialmente no era un trabajo que hayan considerado.

Respecto a la motivación personal, hay que distinguir motivaciones antes de ingresar y aquellas que se dan después. La principal razón que los llevó a considerar la posibilidad de ser docentes fue la necesidad de conseguir empleo estable con garantías laborales. Y ya adentro de la carrera docente, experimentaron otras razones que surgen del trabajo mismo: la posibilidad de articular sus saberes y pasiones a la escuela; la oportunidad de ofrecer espacios de aprendizaje extra-clases y la de aportar al mejoramiento de la calidad de la educación. Esto es, inicialmente fue un asunto de empleabilidad y después la satisfacción de aportar a una comunidad asumiendo el trabajo docente como acto político, de compromiso ético y de transformación social (Freire, 2000; Giroux, 1997).

Con relación a sus proyecciones (perspectivas de futuro), cinco de los seis participantes expresan la intención de permanecer en el magisterio. Entre las razones mencionadas se encuentran la posibilidad de vincular sus conocimientos con la práctica docente, la opción de realizar un posgrado que les permita mejorar tanto sus saberes pedagógicos como sus condiciones salariales, y la oportunidad de aprovechar sus tiempos libres en actividades relacionadas con su formación de

base. En esta dirección, el hecho de que quieran quedarse, sugiere que están construyendo una nueva identidad que integra la docencia y la formación disciplinar de origen.

En lo concerniente a los recuerdos de un docente, los seis participantes mencionan haber tenido al menos uno que funcionó como inspiración, modelo o referente durante su etapa como estudiantes en la escuela o en la universidad. Estos docentes, reconocidos por su compromiso, dedicación o por un estilo particular de enseñanza, se transformaron en ejemplos que orientan hoy la manera en que conducen sus propias clases. Así, la experiencia vivida como alumnos no queda reducida a una memoria pasada, sino que se convierte en un insumo fundamental para la construcción de su propio estilo.

Frente al saber disciplinar, para los profesionales no licenciados, aparece como una de sus mayores fortalezas. Ellos mismos cuentan que ese conocimiento profundo de la materia les da tranquilidad y confianza al momento de enseñar. Hablan de cómo pueden recurrir a ejemplos concretos de su campo, de experiencias laborales previas o de situaciones del mundo real que hacen más vivas sus clases. Esa conexión con la disciplina también se traduce en entusiasmo porque más que enseñar logran transmitir una pasión a sus estudiantes. Tanto compañeros docentes como directivos y familias reconocen esa seguridad que proyectan, lo que refuerza aún más su credibilidad dentro de la comunidad educativa.

En síntesis, los anteriores elementos constituyen una identidad que no es estática, sino compleja, cambiante...(Arendt, 2016; Bolívar, 2007; Bruner, 2007; Gysling, 1992; Ricoeur, 2015). Además, según Vaillant (2007), la identidad como docente no se construye de manera aislada, sino que se desarrolla en interacción con el contexto, las experiencias vividas y las relaciones con otros

actores educativos. Reflexiones frente a dichas identidades, ayuda a estos profesionales no licenciados, tal como lo indican Bolívar et, al. (2005), a conectar con quiénes fueron, quiénes son hoy y quiénes aspiran a ser, construyendo así una narrativa que les da significado a sus vivencias y que a su vez les permita orientar su camino.

7. CAPÍTULO VII: INSERCIÓN DE PROFESIONALES NO LICENCIADOS

*Cerré la puerta de la oficina y volví a mi técnica: leer, leer mucho, empaparme
desordenadamente los testimonios;
seleccionar personas que, como las cebollas, tuvieron muchas capas y como las nubes,
esconderá la semilla;
entrevistas con cuerpo que permitirán enlazar otras historias y, sobre todo, personajes
que sirvieran para contarlas.
era como decir un cuerpo desnudo o ponerle carne, piel, ojos a un esqueleto. su
trayectoria modificada, era textual,
digamos, y a través de su propio relato agregábamos -yo y él- fragmentos de otras
historias como si nos las hubieran contado.*

(Molano, 2011, p. 102)

Entiendo por inserción profesional a la carrera docente, la etapa inicial en la que éste se incorpora al ejercicio activo de la labor, enfrentando por primera vez la práctica sistemática de la enseñanza en un contexto institucional, lo que lo lleva a la construcción de su identidad profesional en diálogo con sus saberes previos, las demandas del sistema educativo y la realidad sociocultural de los estudiantes (Kelchtermans, 1993; Marcelo, 1999; Tardif y Borges, 2013; Veeman, 1984; Vonk, 1993).

Ahora bien, para dar cuenta de tal inserción, analicé en los relatos de vida de los seis participantes elementos como: la manera cómo ingresaron al magisterio; la asignación de funciones por parte de los directivos, la inducción recibida por parte de los establecimientos educativos y el lugar de la pedagogía y la didáctica en sus trabajos como docentes nóveles.

7.1. Búsqueda del empleo y acceso a la carrera docente

Como lo he señalado en apartados anteriores, fueron tres las razones que llevaron a estos profesionales no licenciados a aspirar a la carrera docente: no contar con un empleo en el sector en el cual estudiaron, no poseer estabilidad económica y tener una jornada laboral menos de menos horas.

Así, en medio de esa angustia de estar desempleados y de pensar que año tras año no tenían nada seguro, la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC) ofertó una convocatoria pública para concurso de ingreso docente, concurso donde no solamente los formados en educación (Normalistas, licenciados, magísteres o doctores en educación) podrían presentarse, sino también profesionales no licenciados, donde, de acuerdo a los estudios realizados en el pregrado, se les indicaba para qué materia o asignatura del currículo aplicaban.

Finalizando el año 2020, yo me quedé sin trabajo por la pandemia, la situación estaba muy dura, entonces yo me fui para el Chocó, porque en ese momento tenía un conocido por allá. Me fui a trabajar de coterero, la verdad fue muy duro. Yo hablaba con mi mamá y ella la verdad me aconsejaba que me presentara como profesor. Después cuando estaba por allá me llamó una tía, hermana de mi mamá, y me dijo que me había comprado el PIN para

el concurso docente, ya después presenté la prueba y me fue muy bien, elegí la plaza y aquí estoy. (Felipe, comunicación personal, 2023).

Esto es, Felipe un ingeniero agropecuario que no tenía empleo en su campo, en medio de la desesperación de no conseguir nada, se pone a realizar como él mismo lo expresa “lo que le salga”, en este caso cargando y descargando bultos en una central de abastos en otro departamento, conoce la posibilidad de entrar al magisterio y aunque no lo tenía pensado, era mejor que lo que estaba haciendo.

Yo estaba trabajando como independiente, cuando un amigo me contó que habían abierto un concurso para zonas de postconflicto y pues yo compré el PIN, presenté ese concurso, porque digamos que yo no tenía nada fijo. (Jorge, comunicación personal, 2023).

Algo similar manifiesta Jorge. Alguien cercano le habla del concurso para ingresar al gremio de los educadores y aunque afirma estar haciendo algún emprendimiento, es muy probable que no le estuviese yendo bien. Y dada la inestabilidad de su trabajo independiente, consideró que era mejor algo “fijo”, como el mismo lo nombra.

El Concurso de Ingreso a la carrera docente en 2022, fue el que los participantes de esta investigación presentaron, como en años anteriores, implicó un proceso de selección. Los requisitos principales se centraron en la formación académica (poseer un título de licenciado o profesional en un área relacionada con la docencia, expedido por una institución reconocida por el Estado colombiano y el Ministerio de Educación Nacional), la superación de pruebas escritas específicas (de aptitudes, competencias básicas, psicotécnicas), la presentación de una entrevista y la valoración de la experiencia (trabajos anteriores relacionados con educación) y de antecedentes

(Gozar de buena salud física y mental para ejercer la docencia y no haber sido condenado por delitos dolosos).

En el caso de estos profesionales no licenciados, les fue muy bien en la prueba de aptitudes, que medía sus habilidades en razonamiento matemático y comprensión lectora. La prueba de competencias que evaluaba lo pedagógico, fueron casos de situaciones que pueden ocurrir en el establecimiento o en un aula de clase, y aunque no tenían formación al respecto, contestaron desde un deber ser, lo que consideraban la mejor actuación en calidad de docentes, aunque sus selecciones carecieran de un fundamento teórico.

Me fue muy bien, mi puntaje fue de los mejores, quedé en los primeros puestos. (Oscar, Comunicación personal, 2023)

En la prueba escrita me fue super bien, especialmente en matemáticas, me pareció fácil, yo creo que con matemáticas arrastré la prueba de pedagogía. (Diego, Comunicación personal, 2023).

De este modo, los seis participantes de esta investigación superaron el proceso de ingreso que consta de los siguientes pasos: 1) Convocatoria: en primer lugar constatar que sus perfiles aplicaran. 2) Inscripción: compraron el PIN (Número de Identificación Personal) y se registraron en el Sistema de Apoyo para la Igualdad, Mérito y Oportunidad (SIMO) de la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC). 3) Presentaron las pruebas escritas, la valoración de antecedentes y las entrevistas. 4) Publicación de Resultados: una vez salieron los resultados identificaron que obtuvieron un puntaje igual o mayor al exigido, que para el caso de ellos era de 60 puntos.

5) Lista de Elegibles: confirmaron que estaban dentro del listado de personas seleccionadas, las cuales presentaron en orden descendente: del mayor al menor puntaje. 6) Elección de la plaza: asistieron a la convocatoria de audiencia pública y seleccionaron su lugar de trabajo, para ello previamente la Entidad Territorial Certificada (ETC). En este caso, la Secretaría de Educación de Antioquia sacó un listado de plazas vacantes, de esta forma iniciaba escogiendo el primero de la lista de elegibles y así sucesivamente hasta agotar las plazas disponibles o hasta ubicar a todos los aspirantes del listado. 7) Nombramiento: por último, a cada uno de los profesionales no licenciados les llegó el decreto en nombramiento en período de prueba, lo que los habilitaba para presentarse e iniciar labores en el lugar de trabajo escogido. De manera puntual, estas fueron las plazas que los participantes seleccionaron:

Tabla 6.

Plazas seleccionadas por los participantes de la investigación

DOCENTE	INSTITUCIÓN	MUNICIPIO
Oscar	I.E.R. El Tablazo	Barbosa
Diego	C.E.R. El Corcovado	Dabeiba
Felipe	I.E.R. San Rafael	Dabeiba
Jorge	C.E.R. Arenas Monas	San Pedro de Urabá
Carolina	I.E.R. Mulatos	Necoclí
Obed	C.E.R. El Reparo	Necoclí

Nota. Tabla construida con base en la información recopilada en las entrevistas.

De esta forma, Oscar, Jorge, Diego, Carolina, Obed y Felipe ingresaron a la carrera docente a los establecimientos seleccionados según el orden en el que quedaron en la lista de elegibles e iniciaron el periodo de prueba que para ellos duró ocho meses. Ahora bien, de este concurso de

ingreso en Colombia, organizado la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC, 2022) para proveer en propiedad los cargos de docentes y directivos docentes en establecimientos educativos oficiales, puedo decir que es un proceso que se caracteriza por ser público, ampliamente difundido, con una finalidad concreta, con unas etapas previamente establecidas, con los requisitos necesarios para los aspirantes; lo que hace que este se caracterice por ser meritocrático, transparente y en igualdad de condiciones.

A su vez, este concurso representa una oportunidad para que profesionales de distintas áreas aporten sus saberes al sistema educativo colombiano. Sin embargo, para los no licenciados supone retos en el dominio pedagógico, didáctico y curricular (Ballesteros et al., 2015). Superar estas barreras requiere compromiso con la formación continua, preparación rigurosa y disposición para integrar sus conocimientos disciplinares con herramientas pedagógicas para desempeñar un trabajo docente pertinente y significativo en el contexto donde ejerce sus funciones. Es decir, el concurso abre las puertas a los no licenciados, pero su permanencia en el sistema no debería depender únicamente de sus propias gestiones para adaptarse, sino de políticas claras de capacitación y acompañamiento docente (Hernández, 2014).

7.2. Funciones dentro del trabajo docente

Las “funciones” dentro del trabajo docente, en la perspectiva de Kelchtermans (1993, 2009), implica establecer con claridad qué tareas y responsabilidades le corresponden a los docentes en el contexto educativo. Son las responsabilidades, actividades y deberes que un docente debe cumplir en el marco de su rol educativo, funciones que pueden variar según el nivel educativo (primaria, secundaria o media), la institución educativa, el modelo educativo (si es un modelo tradicional de

aulas graduadas o modelos flexibles como Escuela Nueva, Postprimaria, Telesecundaria, Caminar en secundaria) y según el contexto (urbano o rural).

Una primera función es la “asignación académica”, otorgada por parte de las directivas a estos profesionales recién llegados a la institución; es decir, las áreas que van a orientar, a qué grados y en qué sede. A continuación, en la Tabla 7 sintetizo dicha información, de acuerdo con lo narrado por los seis participantes en las entrevistas realizadas.

Tabla 7.

Asignación académica a los profesionales no licenciados

DOCENTE	ÁREAS ASIGNADAS	GRADOS	INSTITUCIÓN	SEDE	METODOLOGÍA
Oscar	Matemáticas, ética y religión	8º, 9º y 10º	I.E.R. El Tablazo	Principal	Convencional (Aulas graduadas)
Diego	Todas las áreas	6º a 9º	I.E.R. San Rafael	El Corcovado	Postprimaria (aulas multigrado)
Felipe	Ciencias naturales, religión, química y filosofía.	6º a 11º	I.E.R. san Rafael	Principal	Convencional (Aulas graduadas)
Jorge	Todas las áreas	0º a 5º	I.E.R. Arenas Monas	Arenas Monas	Escuela Nueva (aulas multigrado)
Carolina	Ciencias naturales, química, religión y filosofía.	7º a 11º	I.E.R. Mulatos	Principal	Convencional (aulas graduadas)
Obed	Todas las áreas	6º a 9º	I.E.R. Eduardo Espitia Romero	El Reparo	Postprimaria (aula multigrado)

Nota. Tabla construida con base en los datos recopilados en las entrevistas realizadas.

De esta primera función asignada a estos profesionales no licenciados que llegan por primera vez a un centro educativo, identifiqué dos grandes retos. El primero tiene que ver con que,

según estas funciones, no solamente tienen que enseñar el área en la que tienen la formación disciplinar sino también otras más. Oscar cuyo perfil está para matemáticas por ser ingeniero en petróleos, debe orientar otras asignaturas muy disímiles como ética y religión. Carolina una bióloga y Felipe un ingeniero agropecuario, además de ciencias naturales y química que responden a sus perfiles, deben ser docentes de religión y filosofía.

Y están, Diego, un ingeniero electrónico y Obed, un ingeniero industrial que no solo deben enseñar matemáticas, qué es el área para la cual certificaron su idoneidad, sino que tienen la responsabilidad de dictar el resto de las materias en la educación secundaria (de sexto a noveno); y Jorge, un historiador, con perfil para enseñar ciencias sociales, que debe igualmente enseñar todas las asignaturas en la educación preescolar (grado transición) y básica primaria (de primero a quinto grado).

Las obligatorias según la ley 115 de 1994, en su artículo 23 son: ciencias naturales y educación ambiental; ciencias sociales (historia, geografía, constitución Política y democracia); educación artística y cultural; educación ética y en valores humanos; educación física, recreación y deportes; humanidades, lengua castellana e idioma extranjero; educación religiosa; tecnología e informática y matemáticas. Además de cátedra de la paz (Ley 1732 de 2014), cátedra de estudios afrocolombianos (Decreto 1122 de 1998), cívica y urbanidad (Ley 1013 de 2006) y emprendimiento (Ley 1014 de 2006). Este es el caso, por ejemplo de Felipe que le asignaron materias y proyectos que no guardan relación con su formación disciplinar como ingeniero:

Para mí es difícil filosofía, yo no sé qué hay que hacer, no hay como nada concreto y por ejemplo, para enseñar religión también me dio duro, porque yo soy poco religioso (...) y

ahora con lenguaje y ética y educación sexual, jum ... yo no sabía ni qué decir. (Felipe, comunicación personal, 2023)

De este primer reto surge la pregunta: ¿cómo hace un profesional no licenciado para orientar otras áreas en las cuales no cuenta con ese dominio conceptual?

Por ejemplo, a mí me pusieron religión y yo no sabía qué hacer, nadie me dio planeaciones, ni qué tenía que enseñar. (Diego, comunicación personal, 2023)

Me ha faltado es información sobre educación física. Me tocó empezar a ver videos. Sobre ¿Cómo se hace un calentamiento? Pero si es complejo, porque se supone que uno debería saber lo del área, porque ¿si le pasa algo a un muchacho qué? ¿Uno qué hace? (Obed, Comunicación personal, 2023).

Según los relatos de vida de estos profesionales no licenciados, “les tocó hacerlo a las malas”, sin ningún tipo de guía, de asesoramiento, de acompañamiento. Como dice el adagio popular: cada quien defiéndose como pueda. Les tocó ingeniárselas solos, buscar, consultar, preguntar, poner a prueba esa capacidad dentro del trabajo docente que Kelchtermans (1993) denomina autoformación entendida como un proceso reflexivo, situado y social, en el que el docente construye su identidad profesional y desarrolla competencias a partir de la práctica diaria en el aula y de la interacción con otros. Y este asunto, no solo le agrega una sobrecarga emocional a la labor docente que apenas inician, sino que, los afectados son también los estudiantes que no cuentan con un docente calificado en cada una de las asignaturas.

Y un segundo reto que detecté en la asignación académica entregada a estos profesionales no licenciados, es que a varios de ellos les correspondió cumplir sus funciones en Centros Educativos Rurales (CER) con metodologías flexibles como Postprimaria en secundaria y Escuela Nueva en básica primaria. Incluso para uno de ellos, fue una total sorpresa:

Yo pensé que iba a orientar únicamente matemáticas en la institución en la que escogí plaza. Pero resulta que cuando llegué, la plaza no estaba en la sede principal sino en otra sede que hace parte del colegio y en esa sede iba a estar solo orientando todas las materias. Pero yo no sabía, casi me voy de pa' atrás cuando me dijeron eso. (Diego, comunicación personal, 2023).

Es que tales modelos educativos flexibles son muy retadores para cualquier docente, y más para los profesionales no licenciados, puesto que allí se es monodocente (un solo docente para todas las áreas), ubicados en un aula multigrado (todos los grados en el mismo salón), pero sobre todo porque no saben cómo se implementa ni tienen ningún referente de cómo funciona así sea como estudiantes (porque ninguno de ellos cursó sus estudios en modelos flexibles), por tanto, es la primera vez que escuchan hablar de éstos.

Para mi dar clases en postprimaria fue prácticamente cómo tirarme al agua, sin saber nadar. (Obed, comunicación personal, 2023).

Pero además de la asignación de las materias a enseñar, las directivas de la institución le pueden encomendar otras funciones.

Imagínese que cuando yo llegué el coordinador me dijo: la profesora que usted reemplazó era la encargada del PAE², y yo sin saber qué era eso, y yo ah, bueno, ¿Qué más? me dijo: también te corresponde el proyecto de sexualidad y el proyecto de tiempo libre y agregó: es que la profesora que usted reemplazó era la encargada de muchas cosas, así que tienes una buena herencia; pero yo no sabía que era nada de eso, y yo pensaba; ¡ay! Dios, en que me metí”. (Felipe, comunicación personal, 2023)

Esto es, a Felipe además de orientar las diferentes áreas asignadas, le corresponde encargarse del restaurante y todo lo que esto implica (reclamar el mercado, corroborar que llegue completo y en buen estado, coordinar la preparación con la manipuladora, organizar las listas con los estudiantes que hacen uso de este servicio, llenar informes, hacer reportes....) y liderar y ejecutar dos proyectos transversales obligatorios como: Educación Sexual que aborda temas relacionados con la sexualidad, incluyendo la prevención de la violencia, el cuidado del cuerpo y la construcción de relaciones saludables. Y el proyecto de aprovechamiento del tiempo libre, que incluye actividades recreativas, deportivas, artísticas y culturales.

² Programa de Alimentación Escolar (PAE). Es un programa del Ministerio de Educación Nacional que ofrece un complemento alimentario a los estudiantes de instituciones educativas oficiales

Otras de las funciones que hace parte del trabajo docente tiene que ver con los diseños curriculares a nivel macro, tanto del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como de las mallas curriculares o planes de área. Al respecto, Obed señala lo siguiente:

A mí me hablaban de unas mallas curriculares y yo no sabía qué era eso; y pues, esas mallas tienen unos elementos que no son fáciles de comprender, para luego uno adaptarlo y enseñarlo. (Obed, Comunicación personal, 2023).

Pero no solo se les asigna a los docentes funciones relacionadas con el diseño, reestructuración o actualización a nivel macrocurricular, sino también y sobre todo desde lo micro, que corresponde a los diseños de aula, a las planeaciones.

Es que yo al principio no sabía cómo planear clases, ni como llenar esos formatos de clase, siempre es como un poquito difícil, es como una de tantas cosas que a uno le toca superar. (Obed, comunicación personal, 2023).

Yo pensaba que la planeación era solo como que llevar una actividad para que los estudiantes la resolvieran. (Oscar, comunicación personal, 2023).

Por su parte, Carolina señala como sus funciones están relacionada con estos tres tipos de documentos:

Para mí ha sido muy difícil, cómo armar el currículo, la planeación, yo no sabía que era el PEI, bueno, como todas esas cosas que se supone que ya sabe uno cuando llega a la institución. (Carolina, comunicación personal, 2023).

Es que a ella, sin estar preparada le correspondió asumir la reestructuración de un documento institucional como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el diseño del plan de área de ciencias naturales de sexto a undécimo y diligenciar planeaciones de cada uno de los aprendizajes a enseñar en las diferentes materias y grados asignados.

De esta forma establezco que dentro de las funciones docentes asignadas de forma explícita a estos profesionales no licenciados que están ingresando a la carrera docente están: la asignación académica, el liderazgo de proyectos pedagógicos transversales, la coordinación de programas como el restaurante escolar, la reestructuración de los Proyectos Educativos Institucionales, la actualización de los planes de área y la presentación de las planeaciones de clase. Funciones que, para este personal que apenas se inserta, se convierten en retos que requieren de apoyo para su cumplimiento, acompañamiento que ninguno señala haber tenido.

Tal situación de asignar funciones sin procesos de acompañamiento ni inducción a profesionales no licenciados que apenas ingresan a la carrera docente, representa un desafío significativo tanto para ellos como para el sistema educativo. Al no brindar apoyo pedagógico inicial, se traslada toda la responsabilidad de adaptación al individuo, lo cual genera tensiones y limita la efectividad de su labor. Y la tarea docente no debe ser un acto individual, sino como lo plantea Fullan (2020) un ejercicio conjunto: “cuando la escuela se organiza para enfocarse en un pequeño número de metas compartidas, y cuando el aprendizaje profesional se orienta hacia esas metas y se convierte en una tarea colectiva, la evidencia es abrumadora: los docentes pueden lograr más” (p. 83).

Como señala Fullan (2020), el desarrollo profesional docente es más efectivo cuando este responde a un trabajo en comunidad, pues ello impacta de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes. Esta perspectiva evidencia que el ingreso de nuevos docentes al sistema, particularmente de quienes no poseen formación pedagógica previa, no debería depender únicamente de sus esfuerzos en solitario, sino de políticas institucionales de acompañamiento y formación colaborativa. Por ello, resulta indispensable que las políticas educativas contemplen estrategias de formación continua que garanticen condiciones de ingreso y permanencia en el sistema educativo.

7.3. Inducción al trabajo docente

En concordancia con Kelchtermans (1993), asumo la inducción al trabajo docente como el proceso de acompañamiento, orientación y formación inicial que se brinda a los docentes que recién ingresan al sistema educativo, para facilitar su adaptación y desempeño efectivo en el entorno escolar. Este proceso busca que el docente comprenda y se integre en la cultura institucional, desarrolle competencias profesionales y reciba apoyo en los desafíos que enfrenta al inicio de su carrera.

Se asume como un hecho, que cada institución educativa tenga una política de inducción a los docentes que llegan al establecimiento educativo, sean estos totalmente nuevos o docentes en ejercicio que llegan por traslado. Sin embargo, esto es lo que ocurrió a los profesionales no licenciados participantes de esta investigación:

A mí no me mencionaron qué contenidos tenía que enseñar, ni los pasos que tenía un planeador de clases, nada. No me dijeron vea acá está la malla curricular, ni los proyectos. Me tocó rebuscármelo a mí solo. (Diego, comunicación personal, 2023).

Lamentablemente, Diego no tuvo ese proceso de inducción, en donde se le explique sus funciones, se le aclaren dudas, especialmente en la comprensión de las mallas curriculares y en los procesos de planeación.

Sería muy bueno que uno tuviera como un apoyo de otros profesores, formadores, no se... como sucede por ejemplo en las empresas, porque cuando uno llega a una empresa o fábrica, siempre hay una inducción y tienen una persona al lado que le va enseñando lo que tiene que hacer, le dice las tareas, los pormenores, los procedimientos, los procesos, todas las funciones de su cargo, pero aquí en educación no sucede eso, eso debería hacerlo la Secretaría de Educación o los rectores, no sé, por ejemplo lo deberían formar a uno en lo que es postprimaria, lo que se hace, el uso de las cartillas. (Obed, comunicación personal, 2023).

En el caso de Obed tampoco tuvo ese proceso de inducción y sugiere que en educación haya ese proceso que si se da por ejemplo en las empresas y qué él conoce muy bien porque ya ha trabajado en tal sector. Una inducción con esas características que señala: que se tenga un apoyo continuo y permanente de un par (otros docentes), encargado de mostrarle el oficio: funciones, tareas, procedimientos. Y señala una necesidad muy sentida en la ruralidad: una formación en modelos flexibles, concretamente en la manera como se materializan en el aula y cómo se usan las guías de autoaprendizaje con las que cuentan.

Uno no conoce nada cuando llega a un colegio, deberían como prepararlo a uno, pues, nosotros no entramos con las herramientas para un trabajo en el aula, a mí me hubiera gustado que me enseñaran cómo desarrollar una clase y como se planea (Oscar, comunicación personal, 2023).

Igualmente, a Felipe tampoco le brindaron una inducción propiamente dicha. Entonces esos primeros pasos le correspondió hacerlo muy solo, a la deriva; incluso sin saber muy bien si lo que está haciendo está bien o no, si es pertinente. Y por eso señala lo siguiente:

Debería haber como un proceso de inducción y clasificar, por ejemplo, los licenciados de nosotros y cómo formarnos en todo lo educativo, y más para quienes llegamos para la parte rural, que nos explicaran nuestras funciones, cierto... todo lo que debemos hacer, todos los formatos que tenemos que llenar, yo creo que eso ayudaría mucho. (Felipe, comunicación personal, 2023).

Y a Carolina también le pasó igual que a los demás participantes. Desde las directivas institucionales no recibió tal ejercicio de inducción, lo que interpretó como una suerte de abandono, y por eso me comunica la siguiente sugerencia:

Es que en los colegios deberían de hacer una inducción, orientarlo a uno en cómo armar el currículo, como la planeación, como eso que te estaba diciendo el PEI y la forma de evaluación, bueno... como todas esas, esas cosas que uno tiene que saber cuándo llega a la institución. (Carolina, comunicación personal, 2023).

Estos fragmentos de relatos de vida me posibilitan señalar tres asuntos que se convierten en aspectos a fortalecer para futuras incorporaciones de docentes a las instituciones educativas. El primero es la necesidad de consolidar y fortalecer políticas nacionales, departamentales e institucionales de inducción. Una inducción especial, continua y prolongada para aquellos docentes que apenas ingresan al magisterio, donde se les ofrezca: acompañamiento pedagógico de pares con amplia experiencia; espacios no solo para explicaciones de formatos sino talleres de formación que refuercen, actualicen o propicien la adquisición de conocimientos pedagógicos y curriculares; una inducción que incluya el acompañamiento en el aula en donde reciban una realimentación para fortalecer su desempeño; una inducción que abra espacios para compartir experiencias, resolver dudas y reducir el estrés inicial.

El segundo elemento, la necesidad de pensar en una inducción diferenciada para aquellos que no han estudiado educación, para aquellos profesionales no licenciados; puesto que tienen una necesidad distinta de formación y actualización docente y requieren de un tipo de apoyo diferenciado para la realización con mayor pertinencia de su quehacer pedagógico. Y el tercero, es la necesidad de una inducción aún más particular para aquellos profesionales no licenciados que llegan a la ruralidad a modelos flexibles como: Escuela Nueva o Postprimaria, puesto que estas metodologías exigen del docente una formación específica en esta materia, en tanto requieren conocimientos didácticos y curriculares particulares que permitan poner a conversar estos modelos, las necesidades educativas y una comprensión profunda de los territorios.

7.4. El lugar de la pedagogía y la didáctica

Entiendo por pedagogía en el sentido que lo propone Echeverri (2015) -docente que en los inicios de esta investigación fue mi director de Tesis-, como una reflexión crítica y sistemática sobre la educación. Por tanto, la pedagogía no la reduzco a una simple técnica o conjunto de métodos, sino que la concibo como un campo del saber autónomo que integra conocimientos filosóficos, sociales, históricos y psicológicos para analizar el acto educativo en su complejidad. Una reflexión sobre el acto educativo pero con compromiso ético y político, orientado al desarrollo humano, la emancipación y la justicia social.

A su vez, y basándome igualmente en los postulados de Echeverri (2015), asumo la didáctica en esta tesis como una disciplina específica dentro del campo pedagógico que se ocupa de estudiar, organizar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos concretos. En esta perspectiva, no reduzco la didáctica a un conjunto de métodos para enseñar a manera de recetario, sino que es considerada como un saber que analiza las relaciones entre el saber, el docente, el estudiante y el contexto; que busca dar sentido a la enseñanza, teniendo en cuenta los fines formativos y se interroga, además, por el cómo, el qué, el para qué se enseña.

Partiendo entonces de que la pedagogía es un campo de saber reflexivo y crítico sobre la formación de los sujetos en general y que la didáctica es una disciplina dentro de la pedagogía que se centra concretamente en reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto concreto como lo es la escuela; veamos lo que nuestros protagonistas apuntan frente a estos saberes.

Uno necesita tanto saber sobre lo que está enseñando cómo lo pedagógico, para mi es importante ese componente, acerca de cómo haces para transmitir ese saber, esa enseñanza, ese conocimiento. (Diego, comunicación personal, 2023).

Un primer señalamiento que hace Diego, es que no basta con el saber disciplinar, con el conocimiento del contenido como lo nombra Shulman (2005); sino que también reconoce la importancia de los saberes pedagógicos para llevar a cabo el trabajo docente.

Pero pues ya en la parte pedagógica, me va regular, yo era como muy tradicional, pero ya pues en la misma experiencia uno se va dando cuenta de cuáles son los gustos de los estudiantes. Digamos, no siempre les gusta una clase magistral, entonces yo les doy clases más divertidas, que ellos tengan, pues, más participación. Entonces, yo soy como de ese pensamiento de que uno a medida de que va adquiriendo experiencia como docente va adquiriendo, digamos, más habilidades para uno transmitir; pues ,como esas enseñanzas. (Jorge, comunicación personal, 2023).

En este fragmento Jorge indica que, respecto a los saberes sobre pedagogía tiene vacíos (le va regular) y que dada esa falta de formación orienta los procesos educativos desde una tradición conductista, que es la que quizás más ha experimentado en ese paso por la escuela, el colegio y la universidad. Pero también señala que, a través de la reflexión sobre su propio trabajo docente puede ir transformando sus prácticas, que en el ejercicio docente tiene la oportunidad de ir reinventándose, siempre y cuando conserve esa mirada crítica frente a su quehacer.

Yo trato de innovar, aunque yo creo que muchos de los profesores míos son, y han sido, como de la escuela clásica y tradicional. Pero realmente yo aprendí así, y pienso que así

aprendimos todos, así fuimos formados y, aunque yo en este momento tengo como la mente abierta, porque sé que el alumno hoy en día es el centro del proceso de educación, no soy capaz de dejar lo tradicional, he leído sobre estilos y los ritmos de aprendizaje de cada estudiante y todo, pero es duro. (Obed, comunicación personal, 2023).

Asimismo, Obed me confiesa que su forma de enseñar es tradicional, basado también en una teoría del aprendizaje conductista que él asocia con la manera clásica y tradicional de la enseñanza. Aunque está abierto al cambio, no es capaz de alejarse de esta manera de orientarla. He aquí una oportunidad de formación: materializar en las aulas de clase, con estos profesionales no licenciados, perspectivas constructivistas en ese proceso de enseñanza aprendizaje.

Cuando inicié como profesor me consideraba como muy cuchilla y era muy estricto, como muy muy lo que yo diga, es lo que yo sé y ya...también muy tradicional, no sé... muy conductista, quizá por mi formación en ingeniería. Pero este trabajo, influyó mucho en mi personalidad y también en la manera de ver las cosas, pues aprendí mucho a ponerme en el lugar del otro, a entender de que las demás personas no van a aprender de la misma manera que yo aprendí ni con la misma velocidad. (Oscar, Comunicación personal, 2023).

Oscar, al igual que Obed y Diego, también reconoce que por su falta de formación pedagógica, su estilo de enseñanza era tradicional, unidireccional, autoritaria. Sin embargo, gracias a su capacidad reflexiva y crítica frente a desempeño docente se ha dado cuenta de asuntos fundamentales que le permiten jalonar procesos de transformación: identificar que el centro en ese proceso de enseñanza no es solo el saber, sino el estudiante; que todos aprenden de formas distintas;

que existen diferentes ritmos de aprendizaje y que el trabajo docente requiere esa dosis de sensibilidad, lo que Oscar denomina como la capacidad de: “ponerme en el lugar del otro”.

En las primeras clases, yo me sentía muy incómodo porque obviamente no tenía las bases de pedagogía, ni sabía cómo enseñar (...) pero a pesar de no tener formación en pedagogía, busco nuevas estrategias para enseñar de la mejor manera posible. Reconozco que todavía tengo mucho por aprender y me esfuerzo cada día en mejorar. (Felipe, Comunicación personal, 2023).

Uno enseña cómo le enseñaron los profes a uno y ya la parte didáctica que también hay que ir la construyendo, pero también requiere mucha creatividad. (Carolina, comunicación personal, 2023).

Felipe y Carolina son críticos frente a sus limitaciones en el componente pedagógico, pero trabajan en ello para transformarlo. Es decir, no se quedan en la queja, saben que la solución está en indagar, consultar, preguntar, poner a prueba su creatividad. Y cuando afirman que buscan alternativas de solución es porque reconocen que no solo basta con el saber disciplinar, sino que, para que el trabajo docente logre esa meta que plantea Echeverri (2015), de formar sujetos críticos y comprometidos con la sociedad, es fundamental y necesario el fortalecimiento del saber pedagógico.

Los profes siempre tienen como debilidades, están tan confiados y tienen libros de hace 20 años y eso tampoco es pedagogía, muchos no leen, no se actualizan. (Carolina, comunicación personal, 2023).

Asimismo, Carolina subraya dos aspectos fundamentales de la formación pedagógica: uno, no solo es un requisito para entrar, como algo que solo se necesita al principio y luego se olvida y dos, no es un asunto exclusivo de los profesionales no licenciados. Según ella, la realidad es que hay en el magisterio docentes que llevan muchos años, y que aun siendo licenciados, les falta ese saber. Esto significa que no solo para la inserción profesional debe exigirse la formación pedagógica, sino que el sistema educativo debe garantizar un proceso continuo, sistemático de formación y actualización en pedagogía.

A nosotros los profesionales no licenciados nos exigen un curso de pedagogía. Por ejemplo, yo en este momento lo estoy haciendo porque debemos aprobarlo antes de que termine el periodo de prueba. Pero la verdad a mí ese curso no me ha servido de mucho, es muy teórico, muy conceptual (...) lo que yo necesito aquí en lo rural es muy diferente, uno aquí enseña de todo y con muy poco recursos. (Felipe, comunicación personal, 2023).

Recordemos que los profesionales no licenciados, de acuerdo al artículo 12 del Decreto 1278 de 2002, deben acreditar un programa de pedagogía, requisito que se reglamenta luego con el Decreto 2035 de 2005 donde de manera específica se enuncia: objetivos del curso, requisitos para las instituciones que lo ofrezcan, aspectos curriculares, duración y tiempos...No obstante, en la práctica, parece no atender a las expectativas y necesidades que estos profesionales requieren para su ejercicio docente.

Y así, sin acompañamiento por parte del Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, incluso sin acompañamiento de las mismas instituciones educativas donde laboran, sin un proceso de inducción riguroso, realizando un curso de pedagogía que no consideró elementos del ejercicio

docente que ellos llevan a cabo como la enseñanza en las ruralidades y el trabajo con áreas que no dominan, en medio de la angustia y el trabajo en solitario; cada uno de estos seis profesionales no licenciados se las ingenió para ir supliendo estos vacíos en pedagogía y didáctica. Tal como nos lo relata Carolina:

De hecho, como en Mulatos hay pescadores, entonces ya estoy organizando unos proyectos con los chicos, uno en parásitos de peces, ya estuvimos pescando, ya estuvimos colectando, ya estuvimos haciendo cosas (...). Ayer estábamos haciendo un inventario de la fauna de la institución, entonces una de mis estrategias es dar la clase afuera, llevamos el microscopio, nos conseguimos las coquitas y los chicos fascinados. Para mí, esa es una buena forma de enseñar ecosistemas, como contextualizando a través del laboratorio y la práctica. (Carolina, comunicación personal, septiembre de 2023).

Carolina está configurando su forma de enseñar a partir de proyectos de aula que implican para los estudiantes la investigación, la manipulación, la experimentación, el relacionamiento de la teoría y la práctica y a la vez que articular los conceptos con la vida misma, generando en ellos un proceso de significación, un ejercicio de enseñanza aprendizaje contextualizado. A su vez, Jorge lidera un proyecto de lectura:

Entonces me enfoqué mucho a la lectura, porque los estudiantes nunca habían cogido un libro como tal, y este año, pues empezamos con ese proyecto lector y entonces me fue bien, me fue relativamente bien, a los pelaos les gustó. (Jorge, comunicación personal, 2023)

Desde ese plan lector institucional, acompaña a los estudiantes en la lectura de obras literarias, en la medida que hasta el momento dichos alumnos no habían tenido la oportunidad y

las herramientas para leer libros completos y disfrutarlos. Entretanto, Oscar derrumba la verticalidad de las aulas basadas en el autoritarismo y la obediencia ciega:

Los estudiantes me joden, pero obviamente desde el respeto, sacamos 10 minutos, nos reímos, recochamos, entre todos nos jodemos y ya listo, continuamos sin ningún problema. A mí me ha funcionado, un ratito de recocha y yo considero que los pelaos me tienen respeto, así como yo los respeto a ellos, es como un sentimiento reciproco. (Oscar, comunicación personal, 2023)

Oscar le apuesta entonces, a la construcción de relaciones pedagógicas horizontales (Freire, 1997), un tipo de interacción que a diferencia de una enseñanza de corte vertical, se basa en el diálogo, el reconocimiento del otro y donde la autoridad no se entiende como dominación, sino como liderazgo pedagógico que orienta, inspira y crea condiciones para que los estudiantes aprendan de manera participativa y dialogante. En este caso, Oscar basa sus relaciones en el respeto mutuo y también como una estrategia de mejoramiento del clima de aula al bajarle la tensión a las clases. De otro lado, Felipe parte de un Proyecto Pedagógico Productivo, lo que el MEN (2020) denomina reconoce con las siglas de PPP.

En la actualidad vengo desarrollando el proyecto de huerta escolar y desde allí trabajo varias materias como matemáticas, ciencias naturales y un poco de sociales y también lo articulo con otra responsabilidad que tengo que es el restaurante escolar. (Felipe, Comunicación personal, 2023).

La apuesta de Felipe es por la materialización de un proyecto transversal, de tal forma que a partir de un tópico, en este caso la huerta escolar, pueda involucrar en la siembra y cultivo de la

tierra, conocimientos de diferentes disciplinas. Es que en la ruralidad el trabajo a partir de Proyectos Pedagógicos Productivos, en consonancia con el MEN (2020), se convierten en estrategias que integran el aprendizaje con la práctica comunitaria y productiva. Es que este tipo de apuestas no solo fortalecen competencias académicas y laborales, sino que también promueven valores de cooperación, sostenibilidad y arraigo cultural, haciendo de la educación un proceso significativo y pertinente en el que los estudiantes aprenden haciendo. En cuanto Carolina, ella misma crea sus materiales y adapta las temáticas:

Me gusta mucho graficar, entonces yo tengo mi tabla de dibujo, yo bajo, edito, fotos, edito imágenes, reorganizo, contextualizo la información. Entonces, digamos que una de las cosas que más me gusta es diseñar mi contenido. Entonces, yo veo los temas que están en las mallas del colegio y luego planeo. Yo sé que tengo unos DBA, yo sé que tengo unos estándares, yo sé que tengo unos logros, indicadores, bla, bla, bla, bla, bla bla, cierto, pero técnicamente lo que hago es como que contextualizo el contenido a la escuela, a lo que los estudiantes conocen, sienten y viven. (Carolina, comunicación personal, 2023)

Este fragmento de Carolina me permite llamar la atención sobre dos ideas: uno relacionado con la trasposición didáctica y el otro con la idea de un docente intelectual. Como aparece en la frase anterior, esta profesional no licenciada enfatiza en que el conocimiento hay que contextualizarlo, planteamiento que coincide con Chavallard (1997) cuando indica que el docente no solo debe dominar un saber sabio, sino que debe tener también la capacidad de transformarlo en un saber escolar enseñable, comprensible y significativo, de tal manera que los estudiantes lo puedan entender, conectar y aplicar; capacidad docente que este autor denominó transposición didáctica.

Además, Carolina utiliza una estrategia para ir supliendo la falta de formación en pedagogía y didáctica y es dejar de verse como una técnica de la educación, reproductora de programas diseñados por otros y en cambio pensarse, tal como lo señala Giroux (1997), como una docente intelectual transformativa. “Los docentes deben considerarse a sí mismos como intelectuales transformativos, capaces de reflexionar críticamente sobre su práctica y de diseñar currículos y estrategias que respondan a las necesidades reales de sus estudiantes” (p. 13). En este caso, Carolina no ejecuta un currículo prescrito a través de los referentes educativos nacionales, sino que produce su propio programa de intervención, incluidos los materiales a utilizar.

Podría decir entonces que, respecto al lugar de la pedagogía y la didáctica en los seis profesionales no licenciados, que estos reconocen su falta de formación en dichos componentes y la importancia de estos saberes para un mejor desempeño de su tarea docente. Además que, por su falta de formación pedagógica iniciaron enseñando como les enseñaron, sin una reflexión al respecto. Y que la formación pedagógica no debe ser un requisito inicial y darse desde un curso con una determinada cantidad de horas, sino una preocupación permanente a lo largo de la carrera docente.

A modo de cierre de este séptimo capítulo, puedo afirmar que el proceso de inserción de los profesionales no licenciados al sistema educativo, está lleno de retos, pero también de oportunidades. Dentro de los principales retos están: la enseñanza no solo del área en la que son fuertes disciplinariamente, sino de muchas otras áreas; la de ejercer en modelos educativos flexibles caracterizados por la monodocencia y la multigradualidad; la de enfrentarse sin ningún tipo de experiencia a ejercicios de diseño, actualización y reestructuración de documentos como el PEI,

los planes de área y planeaciones de aula; la de hacer todo lo anterior en solitario, sin un plan institucional de inducción y sin formación en pedagogía y didáctica.

Pero, a pesar de todo, los protagonistas de esta investigación han identificado oportunidades, las cuales surgen cuando el docente reflexiona crítica y profundamente sobre su propia práctica (Perrenoud, 2004) y con la implementación de sus propias propuestas que en general apuntan a configuraciones didácticas por proyectos de aula que hacen de la enseñanza un asunto más significativo y contextual (MEN, 2020). Y así, como estos seis profesionales no licenciados, hay miles en el departamento y la nación, que pese a un panorama adverso, logran la inserción al magisterio y la construcción de su identidad profesional como docentes.

8. CAPÍTULO VIII: RURALIDAD

Una voz entreabre la puerta de la infancia

Donde juegan recuerdos suaves como la neblina.

Se despiertan las huellas y vuelven a susurrar

El paso su paso de regreso.

De tanto andar a solas,

Se extraviaron los primeros recuerdos.

Memoria del olvido.

Manuel Mejía Vallejo

Entiendo por ruralidad, en la perspectiva de Parra (1996), como un espacio social y cultural históricamente marginado, donde habitan sujetos con identidad propia –campesinos–, cuyas formas de vida, saberes y luchas constituyen una resistencia al modelo urbano-centrista y excluyente del desarrollo.

En este orden de ideas, de acuerdo al análisis que realicé a las voces de los seis profesionales no licenciados participantes de esta investigación, pude identificar que en ese proceso de inserción a la carrera docente en dicho contexto rural, existen una serie de retos tales como: el desplazamiento a una nueva región, zonas de difícil acceso, falta de servicios públicos, la implementación de

modelos educativos flexibles y la presencia de grupos armados al margen de la ley; los cuales desarrollo a continuación.

8.1. Desplazamiento a otra región

Para nuestros seis participantes, la inserción a la carrera docente implicó trasladar su lugar de residencia, ya que ninguno escogió plaza en el lugar en el que vivía. Ahora bien, para algunos, implicó cambiar de región, de cultura y de clima. Estamos hablando que varios de los protagonistas de esta investigación, que entraron en el concurso de Postconflicto de 2022, seleccionaron plaza en el Urabá (Necoclí y San Pedro) o a la entrada del Urabá (Dabeiba). Entonces salen de sus hogares, de sus regiones (todos estaban viviendo en el área metropolitana), desplazarse a una región completamente desconocida y distante de Medellín (entre 8 y 10 horas cuando no hay derrumbes), se convierte en un primer gran desafío. Así lo relata Jorge:

Es un cambio total, a mí me dio muy duro, al principio fue demasiado difícil, el clima, la humedad es demasiado alta y uno constantemente está sudando. Yo una vez llamé a mi mamá llorando, me estaba dando muy duro la forma de comer, no sé, como esa sensación de desesperación, el calor en mi cuerpo, no lo soportaba... pero bueno, uno se adapta, obviamente me da duro, pero digamos que uno se adapta. (Jorge, comunicación personal, 2023)

Para Jorge, una persona oriunda de Santa Elena, corregimiento de Medellín, una zona con piso térmico frío cuya temperatura oscila entre los 15° y 17° centígrados; pasar a vivir a San Pedro de Urabá, zona caliente cuyas temperaturas en promedio se ubican por encima de los 32°

centígrados, fue un cambio vertiginoso, que sin duda hizo de su proceso de inserción a la carrera docente, un proceso aún más difícil.

El traslado a una región distinta implica un proceso complejo de choque cultural y adaptación. Cada territorio posee prácticas, costumbres y formas de relacionarse que no siempre coinciden con las del docente recién llegado, lo que puede generar tensiones iniciales en el aula y en la comunidad. En este sentido, la labor docente no se limita a impartir contenidos, sino que exige eso que Gay (2018) denomina “sensibilidad intercultural” entendida como la habilidad de: “usar el conocimiento cultural, las experiencias previas, los marcos de referencia y los estilos de desempeño de estudiantes étnicamente diversos para hacer que los encuentros de aprendizaje sean más relevantes y efectivos para ellos” (p. 31)

En otras palabras, el traslado a una región nueva, implica sacrificio, apertura para aprender de los saberes locales y disposición para reconocer y valorar la identidad cultural de los estudiantes y sus familias. Es a través de esta adaptación respetuosa, que el docente puede construir vínculos de confianza y dar sentido al proceso educativo en el nuevo contexto.

8.2. Instituciones Educativas Rurales ubicadas en zonas de difícil acceso

Para varios de los participantes fue muy dura esa primera decisión: irse a otra zona. Pero no solo era llegar a Dabeiba o San Pedro de Urabá por ejemplo, pues hasta ahí podría ser en tiempo la mitad del camino; puesto que, a estas ocho o diez horas hay que sumarle el desplazamiento del casco urbano del municipio seleccionado hasta la vereda donde está ubicada la sede rural que cada quien eligió para desempeñar su tarea. Lo difícil de trasladarse del casco urbano hasta propiamente la institución educativa seleccionada en el contexto rural, lo relatan muy bien Diego y Carolina:

Debo desplazarme hasta un corregimiento del municipio de Dabeiba que se llama Campa Rusia queda a 50 km en vía destapada es destapada porque es una vía terciaria. El transporte que tiene es en chiva. Uno en chiva normalmente, estando la vía buena, se demora de tres horas y media a cuatro horas. Pero en estos momentos, en un momento de invierno, porque la vía, como es una zona muy montañosa, la chiva, se puede estar demorando seis horas, ocho horas, diez horas ya es algo muy, muy incierto. (Diego, Comunicación personal, 2023).

Figura 27.

Instituciones ubicadas en zona de difícil acceso



Nota. Fotografía siniestrada por el entrevistado para dar cuenta de las condiciones de acceso entre la cabecera municipal y la sede.

Del parque de Necolí tengo que coger transporte que es un chivero tipo campero hasta un lugar que se llama Mellos, y hasta ahí se demora como dos horas. Luego, tengo dos

opciones: coger un mototaxi que se está demorando aproximadamente 20 minutos o desplazarse a pie; a mí me ha tocado en muchas ocasiones irme a pie. A pie está aproximadamente a una hora o una hora y media de camino de ahí de Mellos. Yo me pongo a pensar todo lo que nos toca, llego con las botas empantanadas en moto, metiéndome por trochas, en unos solazos, o con unos aguaceros terribles, muy seguido me caigo, pues la carretera es terrible; o sea, estamos poniendo en riesgo nuestra vida cuando nos desplazamos hasta la escuela. (Carolina, comunicación personal, 2023).

Estos fragmentos de relatos de vida, indican que los desplazamientos del casco urbano a la vereda son muy difíciles: carreteras destapadas en pésimo estado, largos periodos de recorrido, diferentes tipos de transporte informales (chiveros, mototaxis, a pie), derrumbes, en fin... Entonces, si la inserción a la carrera docente para un profesional no licenciado es una tarea compleja, el asunto se complejiza aún más cuando el establecimiento educativo seleccionado está ubicado en una zona de difícil acceso.

En consecuencia, el traslado de un docente rural hacia zonas de difícil acceso, representa una dificultad en su labor, pues implica enfrentar barreras geográficas, climáticas y de infraestructura que obstruyen la movilidad y el contacto con la comunidad. Muchos de los territorios seleccionados por los profesionales no licenciados entrevistados, carecen de vías adecuadas y transporte público regular, lo que los obliga a recorrer largas distancias a pie, en río o en caminos inseguros para poder llegar a la escuela. Pese a estas dificultades, la presencia del docente en estos lugares se convierte en un factor clave de acceso y permanencia escolar para comunidades históricamente marginadas.

8.3. Vivir en la vereda sin servicios básicos

Producto de ese largo y difícil recorrido, lo que hace imposible que los docentes vivan en la zona urbana y de movilicen diariamente; no les queda más opción que vivir en la vereda, cerca de la escuela. Y vivir en la vereda, implica enfrentarse a lo que Jorge y Felipe nos cuentan:

A mí la vida en la vereda me pareció muy dura, muy difícil, porque allá pues no hay señal, no hay agua potable, hay muchos mosquitos, zancudos y pues vivir allá es lo más difícil que he hecho en mi vida, yo tengo una piecita y un abanico, pero realmente yo le cuento, pero sentirlo es otra cosa, el calor es terrible todo el tiempo. (Jorge, comunicación personal, 2023).

Para mí lo más difícil ha sido por ejemplo, estar en las tardes en la vereda, abandonar la familia, a tu pareja...entonces a uno eso lo bajonea bastante. (Felipe, Comunicación personal, 2023).

Es que vivir en la vereda, es hacerlo sin servicios básicos como: agua potable, acueducto, alcantarillado, energía eléctrica...Y a eso se le suma, como lo señala Obed en sus relatos, la ausencia de dos servicios fundamentales e indispensables en la actualidad: internet y telefonía.

No hay ni señal para el celular ni en la escuela ni en la casa donde vivo, para coger señal debo ubicarme en algunos puntos exactos, especialmente en la parte alta de la vereda. (Obed, Comunicación personal, 2023).

Para estos seis profesionales no licenciados, vivir en un contexto rural ha sido todo un reto, porque nunca habían vivido en el campo; además en zonas como el nordeste y el Urabá estas

dificultades estructurales, sociales, económicas y culturales son aún más sentidas. Según cifras del DANE (2025) la pobreza multidimensional en las cabeceras urbanas se ubica en el 2024 en 7,8%, mientras que en centros poblado y rural disperso la cifra se dispara a 24,3 %. Dificultades que no son solo consecuencia del aislamiento geográfico, sino también del abandono histórico del Estado y de modelos de desarrollo que han privilegiado las ciudades por encima del campo.

8.4. Laborar en modelos educativos flexibles sin los recursos

En primer lugar, la ruralidad se caracteriza por la implementación de diversos modelos educativos flexibles, creados con el fin de garantizar el derecho a la educación en estas zonas donde la cantidad de alumnos no es muy elevada. Así pues, de los seis participantes de esta investigación, tres de ellos ingresaron al sistema educativo ejerciendo sus funciones docentes en dichos modelos: Jorge en Escuela Nueva, atendiendo estudiantes desde preescolar hasta quinto y Diego y Obed en Postprimaria, con alumnos que cursan ya sea sexto, séptimo, octavo o noveno grado.

Para Jorge el principal desafío que se encontró en estos modelos educativos flexibles, fue el de enseñarle a diferentes grados simultáneamente, concretamente a los estudiantes de los grados preescolar y primero, mientras al mismo tiempo debe orientar otros cuatro grupos (segundo a quinto):

Para mí lo más difícil ha sido trabajar con preescolar y primero, así tenga poquitos, igual tengo que preparar para ellos, y les pongo una actividad y me voy para otros grupos y allá llegan a preguntarme que si así es. Entonces me ha parecido muy difícil estarle explicando a cada grado una cosa distinta al mismo tiempo. (Jorge, Comunicación personal, 2023).

Eso de tener diferentes grados en un mismo salón, requiere experticia, en la medida que, el docente debe orientar actividades distintas para cada grado; entonces, exige un nivel de planeación mayor y un dominio curricular sobre cuáles son los aprendizajes fundamentales que debe lograr cada uno de los grados, elementos que estos profesionales no licenciados todavía no adquieren.

Obed por su parte, también relata esa dificultad de tener cuatro grados en el mismo salón, esperando instrucciones:

El primer día fue una locura. Todos los grupos estaban esperando instrucciones de que debían hacer, y yo les decía ¿no se supone que tienen guías y que ya saben trabajar de manera autónoma? (Obed, Comunicación personal, 2023).

El relato evidencia que, aunque se supone que por ser estudiantes de un modelo educativo flexible como postprimaria, tienen la capacidad de trabajar de forma independiente a partir de materiales de auto instrucción; tal nivel no siempre está instalado porque no surge de forma espontánea, requiere un proceso formativo intencionado en el que se fortalezcan habilidades de autogestión, organización y trabajo colaborativo. En esta dirección, la tarea de Obed no solo es dar instrucciones, sino orientar el trabajo en el aula hacia la independencia académica y así construir una cultura de aprendizaje autónomo.

A lo anterior se le suma que, en estos centros educativos rurales ubicados en Urabá y el nordeste antioqueño, en muchos casos no cuentan con guías de auto-instrucción propias del modelo educativo, o no hay las suficientes o están en muy mal estado después de décadas de usar las mismas. Además, en el caso de hayan “guías” como los entrevistados las denominan, no hay en las

diferentes asignaturas del currículo. Esta situación me la expuso Jorge cuando me relató lo siguiente:

Solo encontré guías en las áreas fundamentales: lenguaje, matemáticas, unas cuantas de ciencias y sociales y en las demás áreas qué, me toca buscar qué hacer y precisamente en esas materias que no tengo ni idea, porque no es mi fuerte como religión, educación física, artística. (Jorge, Comunicación personal, 2023).

Cada modelo flexible cuenta con un material educativo, otro reto que surge es que no hay para para todas las áreas. Esto significa que, quedan materias en las que le corresponde al docente diseñar las actividades para estas, partiendo que a su cargo hay cuatro o cinco grados diferentes. Si bien, en un modelo educativo flexible resulta problemático, tal como lo plantean Urrea y Figueiredo de Sá (2018), que los libros de texto guía ocupen un lugar central, porque cuando esto ocurre, los estudiantes tienden a depender de un recurso único en lugar de explorar diversas fuentes y experiencias de aprendizaje; además porque el texto rara vez recoge las particularidades culturales y sociales de los contextos en los que se enseña, lo que lo vuelve limitado para responder a realidades concretas.

En este sentido, el reto para estos profesionales no licenciados que llegan a modelos educativos flexibles en contextos rurales, es que asuman los materiales de autoinstrucción, como un apoyo y no como el camino obligado, dando paso a estrategias que promuevan la autonomía, la investigación y el aprendizaje significativo desde las necesidades reales de los estudiantes. Esto se logra cuando cuentan con acompañamiento a través de tutorías o en Comunidades de Aprendizaje, desde experiencias vivenciales y prácticas sostenidas en el tiempo, que les permitan experimentar

nuevas formas de enseñanza sin depender exclusivamente del libro. Sin embargo, es importante aclarar que los docentes entrevistados no cuentan con dicha ruta de formación docente.

Pero en estos modelos educativos flexibles no solo es el manejo de lo multigrado a través de la monodocencia; sino que también implica que deben desempeñar muchos roles a la vez: de docente, de coordinador, de rector, de orientador, de docente de aula de apoyo... Estas claridades me las hicieron Carolina y Diego cuando en las entrevistas me contaban lo siguiente:

Me di cuenta que a veces uno no puede solucionar todos los problemas y más en esta zona, porque uno también se carga mucho con las cosas de los niños y de la escuela. Es que ser un maestro rural, no es sólo ir a dar las clases desde todo y listo, porque hay mil cosas que hacer, que solucionar, que gestionar (...) Entonces el rol del docente rural es admirable, realmente admirable. (Carolina, Comunicación personal, 2023).

Porque vos acá, al menos en el contexto en el que yo estoy, hay que hacer muchas cosas, que se dañó el paso de agua para la escuela, que se inundó la escuela, que se fue la energía, que pasó esto y lo otro... (Diego, Comunicación personal, 2023).

Los retos consisten también en realizar la tarea de diferentes actores y de resolver todo lo que emerge en el día a día: que el mercado del restaurante; que se fue el agua entonces hay que ir a mirar al nacimiento qué pasó; que se dañó la puerta, así que hay que reportar ese incidente a la sede principal; que atender a las personas que llegan a la escuela de la alcaldía, del hospital o de otros programas; encargarse de todos los proyectos transversales; del aseo del establecimiento; de tener funcionando los proyectos productivos. Esa angustia de hacer tantas cosas a la vez, la plasma muy bien Felipe cuando me dijo lo siguiente:

Yo estuve confundido totalmente esos primeros dos o tres meses de adaptación...sin saber qué hacer, veía todo tan confuso, tantas cosas por resolver, por planear, como recibiendo todo lo que correspondía así de una, y sin saber cómo hacer muchas cosas. (Felipe, comunicación personal, 2023)

Este testimonio muestra cómo los primeros meses de adaptación a un nuevo modelo educativo pueden generar en los docentes sentimientos de confusión y sobrecarga, especialmente cuando se enfrentan a múltiples demandas sin una guía clara. La experiencia evidencia la necesidad de espacios de inducción, que permitan una integración más gradual al sistema.

Y un desafío más, tiene que ver con la infraestructura de estas sedes en las que se brinda estos modelos flexibles escuelas caídas, abandonadas, muchas veces sostenidas con los arreglos (remiendos) que pueden hacer la misma comunidad. La siguiente fotografía da cuenta de una sede que es literalmente una choza, sin paredes, el piso de tierra, un mobiliario improvisado, un techo de zinc en los soles inclementes del Urabá.

Mucha razón, tiene Felipe cuando señala que trabajar en estas condiciones es mucho más difícil:

Un contexto mucho más complicado, más difícil; aunque los alumnos aquí son muy respetuosos, humildes, pero hay muchas cosas difíciles como la conectividad, los recursos (Felipe, comunicación personal, 2023).

Figura 28.

Sede El Reparo, Necoclí que ofrece el modelo Postprimaria



Nota. Fotografía suministrada por un entrevistado, para dar cuenta de la precariedad de la infraestructura.

Pero no solo es que el techo esté a punto de caerse, un muro por desmoronarse o que no haya los suficientes salones o placa polideportiva. Es porque tampoco se cuenta con recursos para la enseñanza: no hay los suficientes libros guías, o si hay, están en pésimas condiciones, no hay bibliotecas, salas de cómputo, laboratorios, material didáctico, ni siquiera hay como sacar fotocopias. Esto evidencia cómo las deficiencias tanto en infraestructura como en recursos didácticos inciden directamente en la calidad educativa. No se trata únicamente de un problema físico —techos o muros en mal estado— sino también de una carencia de materiales y espacios pedagógicos esenciales, lo que genera un escenario de desigualdad y limita las oportunidades de enseñanza-aprendizaje. Condiciones que añaden mayores dificultades a ese proceso de inserción a la carrera docente de los profesionales no licenciados.

De esta forma, en este cuarto apartado, señalo diversos desafíos que los entrevistados expresan frente a los modelos educativos flexibles: enfrentarse a la multigradualidad y la monodocencia sin formación pedagógica, la falta de material de auto instrucción, los muchos roles que deben ejercer para resolver las situaciones que se presentan en el día a día, los problemas de infraestructura y la poca dotación que tienen de materiales educativos. Todo esto evidencia que, aunque los modelos educativos flexibles buscan adaptarse a contextos particulares, los docentes enfrentan en soledad numerosos obstáculos para su implementación, como si se tratara de problemas individuales, cuando en realidad corresponden a problemáticas estructurales que requieren una intervención colectiva por parte del Estado.

8.5. Territorios afectados históricamente por la violencia

Vale la pena destacar una particularidad del proceso de vinculación al magisterio de este grupo de docentes. Dichos profesionales ingresaron bajo los lineamientos de un concurso atípico en su desarrollo, en comparación con las demás convocatorias habituales organizadas por la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC). Este proceso específico estuvo focalizado en los municipios priorizados para el posconflicto, los cuales, en el caso de Antioquia, corresponden a zonas que han tenido o tiene la presencia de grupos armados al margen de la ley. Al respecto, Carolina apunta:

Nosotros aquí estamos poniendo en riesgo nuestras vidas, llegar hasta aquí ya fue un riesgo. Estamos en zona de postconflicto, eso tiene muchas implicaciones, tenemos que tener eso presente, que son comunidades muy sensibles, violentadas, desplazadas, yo como docente, tengo que ser muy cuidadosa con lo que digo, lo que siento y lo que hago.

(Carolina, comunicación personal, 2023).

Si bien inicialmente la violencia no se planteó como un eje, esta emergió en las narraciones y experiencias compartidas por los docentes, lo que generó mayor afinidad y sentimiento con mi propia historia de vida, con mis recorridos y sentimientos. De este modo, se configura como un elemento clave en la comprensión de sus trayectorias profesionales y personales, que no pueden ser ajenas en la comprensión de la subjetividad del docente rural. Un primer comentario frente a esta problemática la hizo Jorge con este comentario:

Cuando en la familia yo dije que había elegido San Pedro de Urabá, jum eso fue un escándalo. Todos me decían que esa zona era muy peligrosa... y eso que no sabían que venía para la zona rural, rural. Recuerdo que una tía me mandó un audio como de 10 minutos, metiéndome terror, que mucho cuidado... y pues la verdad si es una zona aporreada por el conflicto armando, pero uno aprende a vivir con eso. (Jorge, comunicación personal, 2023).

El comentario muestra la complejidad de la labor docente en territorios afectados por la violencia, donde la decisión de un docente de ejercer en zonas rurales no solo despierta temor en su círculo familiar, sino que también revela los estigmas que pesan sobre dichas regiones. En estos contextos, el docente enfrenta el reto de enseñar en medio de la incertidumbre y el riesgo, pero también cumple un papel fundamental en la reconstrucción del tejido social, al convertirse en un agente de esperanza, resiliencia y transformación (Galvis, 2021). Esta realidad, según esta autora, evidencia la necesidad de que la política educativa reconozca las particularidades de los territorios rurales marcados por el conflicto, y brinde un acompañamiento integral que respalde al docente en su doble misión: formar académicamente y aportar a la construcción de paz en comunidades históricamente vulneradas.

Asimismo, en medio de la entrevista que tuve con Diego, surge también el tema de la violencia:

Que te amenazaron, que no hables con este, que cuidado con lo que haces o dices, entonces uno tiene que tener muchas ganas de trabajar y tiene que ser como muy inteligente. (Diego, comunicación personal, 2023).

La labor docente en territorios marcados por la violencia evidencia, como enfáticamente lo señalan Bautista y González (2019), que el Estado ha fallado en garantizar condiciones de seguridad, acompañamiento y dignidad para quienes asumen la enseñanza en estos contextos sean profesionales licenciados o no licenciados, ya que la guerra no hace distinciones de este tipo. Es que en esa ausencia de una presencia institucional efectiva, de acuerdo con estas dos autoras, el docente queda expuesto a riesgos que trascienden su función pedagógica y se ve obligado a desempeñar un papel social para el que muchas veces no cuenta con apoyo suficiente. Así, la labor en estos lugares se convierte en una muestra de resiliencia individual, pero también en un recordatorio de la deuda histórica del Estado con aquellas comunidades que han debido normalizar la violencia ante la falta de protección y oportunidades.

No obstante, en medio de un panorama tan gris, Bautista y González (2019), también plantean que la tarea docente adquiere un sentido transformador en estas comunidades que han vivido bajo la sombra del conflicto armado, en la medida que puede aportar a la reconstrucción del tejido social. El compromiso de los docentes demuestra que la escuela puede convertirse en un espacio de paz, capaz de abrir horizontes distintos para niños, jóvenes y familias.

Vale la pena mencionar que, la mayoría de estos profesionales no licenciados, hicieron parte de un concurso pensado para proveer las vacantes en zonas afectadas por el conflicto armado, también denominado de posconflicto, política orientada a garantizar el derecho a la educación en territorios históricamente golpeados por la violencia. Sin embargo, en la práctica, de acuerdo a los relatos de los participantes de esta investigación, ha significado el envío de docentes a contextos altamente vulnerables sin ningún tipo de acompañamiento. De esta manera, el concurso termina trasladando la responsabilidad de la paz a individuos aislados, en lugar de construir políticas integrales que reconozcan y protejan la complejidad de enseñar en escenarios de violencia, exclusión y desigualdad.

8.6. Sentimientos de soledad y angustia

Por todo lo anterior, la inserción de los profesionales no licenciados a la carrera docente en la ruralidad se vuelve un proceso complejo. Al enfrentarse sin ningún tipo de acompañamiento entre pares, sin un plan de tutorías, sin el respaldo de una institución, genera en el caso de los seis participantes de esta investigación sentimientos de soledad, angustia, desesperación. Por ejemplo, Jorge dice lo siguiente:

Yo me sentía terrible cuando llegué, pues imagínate, yo soy de Santa Elena, allá vivía con mi familia, hay buena fuente de agua, es frío y está cerca a Medellín. Aquí, pues no tengo nada de eso, yo cambié de vida totalmente, todas mis costumbres y toda mi cultura; por ejemplo, aprendí a comer patacones con suero, guandolo, pescado, ya no me visto con buzos, ni camisas manga larga, aquí cambié hasta mi forma de vestir. (Jorge, comunicación personal, 2023)

El relato del docente muestra que la inserción docente en contextos rurales implica un profundo proceso de adaptación cultural, emocional y personal. Más allá del ejercicio profesional, el docente se transforma en un sujeto que transita entre culturas, y su experiencia revela la importancia de acompañar estos procesos con sensibilidad, formación intercultural y reconocimiento del valor de lo local. Oscar, entretanto hace este comentario:

Cuando llegué, yo me sentía muy aburrido, yo pensaba en mi familia, en todo lo que yo hacía, en mi vida social... mi vida era solamente en la mañana, en el colegio y en la tarde me volvía para el colegio y los fines de semana también me iba para el colegio a jugar, para no estar solo. (Oscar, comunicación personal, 2023)

Lo anterior, refleja con fuerza el impacto emocional que puede tener la inserción en contextos rurales, donde el aislamiento y la falta de redes afectivas generan soledad y nostalgia. Este tipo de experiencias pone en evidencia la necesidad de acompañar a los docentes no solo en su dimensión profesional, sino también en su dimensión socioemocional. Tales sentimientos también fueron descritos por Obed:

Como yo vivo en la vereda, a veces en las tardes si me siento muy solo, entonces busco en que entretenerme, yo mismo lavo la ropa, los zapatos que se mantienen empantanados, y me voy para la casa de unos vecinos donde me hacen la alimentación y entonces ahí me quedo conversando la mayor parte del tiempo con la gente de la vereda, y ya después me voy a planear las clases y enviar informes del colegio. (Obed, comunicación personal, 2023).

Este fragmento de relato de vida también deja ver una experiencia de inserción docente rural marcada por la soledad, pero también por la capacidad de adaptación, el trabajo autónomo y la construcción de vínculos comunitarios.

La primera vez que vine por acá, me trajeron hasta la propia escuela, mi novia, mi papá y mi mamá, todos ellos ya conocen el lugar donde trabajo. Mi novia me viene a visitar por ahí cada dos meses, a veces cuando podemos, cada mes, y bueno, eso hace que me sienta solo (Obed, comunicación personal, 2023)

Este último comentario, revela de manera muy humana y directa un aspecto fundamental de la experiencia de inserción docente en contextos rurales: la distancia emocional y física de sus vínculos afectivos, y cómo esto influye en su estado de ánimo y bienestar. La labor docente en un contexto rural, lejano, afectado por la violencia y sin experiencia previa es un desafío profundo que genera angustia, soledad e incertidumbre.

Estos sentimientos no son signos de debilidad, sino una respuesta humana frente a la complejidad de educar en territorios históricamente olvidados. Por eso es urgente, como lo postula Hernández (2014), que las políticas educativas reconozcan esta realidad y ofrezcan a los docentes de la ruralidad acompañamiento emocional, formación contextualizada y condiciones dignas, para que no enfrenten solos una tarea que debería ser colectiva: la de educar en medio de la adversidad.

En este octavo capítulo, recojo entonces una serie de desafíos en la inserción en un contexto rural, que los profesionales no licenciados me manifestaron en medio de las entrevistas realizadas, los cuales fueron los siguientes: el tener que desplazarse a otra zona culturalmente distinta lo que implica alejarse de la familia propia; haber escogido una plaza ubicada en zonas de difícil acceso;

vivir en la vereda que no cuenta con agua potable, energía eléctrica permanente, internet ni señal de celular; enfrentarse a modelos educativos flexibles sin formación pedagógica; llegar a territorios que fueron y aún hoy siguen siendo afectados por el conflicto armado; y vivir todo este proceso de ingreso a la carrera en solitario, con marcados sentimientos de angustia y soledad.

Retos que esta tesis quiere enunciar a través de las voces propias de los participantes, para que esto no siga pasando desapercibido; y en cambio, se diseñe tanto a nivel institucional, municipal, departamental y nacional, políticas educativas que atiendan estos procesos de inserción, especialmente de aquellos docentes no licenciados que llegan a contextos de ruralidad.

9. CAPÍTULO IX: CONCLUSIONES

“Su relato era tan apasionante, que los tratados de sociología y los libros de historia patria dejaron de tener sentido para mí. Entendí que el camino para comprender no era estudiar a la gente, sino escucharla. Y me di obsesivamente a la tarea de recorrer el país. Con cualquier pretexto, para romper la mirada académica y oficial sobre la historia.”

(Alfredo Molano. Desterrados: crónicas del desarraigo. 2005).

A través de los relatos compartidos, se hace evidente la amplia gama de experiencias y desafíos que afrontan los docentes no licenciados en los contextos rurales. Desde la búsqueda incansable por alcanzar la estabilidad laboral, hasta el arduo proceso de adaptación a realidades completamente nuevas para ellos, pasando por la necesidad de superar obstáculos tanto en el ámbito personal como en el profesional. Cada una de estas historias de vida me permitió vislumbrar las trayectorias, motivaciones y circunstancias que llevaron a estos profesionales a desempeñarse como docentes en las zonas rurales del departamento. Lejos de presentar un panorama homogéneo, los relatos que presenté dejan entrever la riqueza de matices y particularidades que caracterizan la experiencia de cada uno de ellos.

Ahora bien, la presentación de las conclusiones las he organizado de tal forma que respondan a los cuatro objetivos específicos formulados en el capítulo II: El problema de investigación.

9.1. Proceso de inserción

El primer objetivo específico es el siguiente: describir el proceso de inserción a la carrera docente de profesionales no licenciados en zonas rurales del departamento de Antioquia. Frente a

este, lo primero que hay que decir es que en Colombia es una realidad y que, concurso tras concurso, la cantidad de profesionales no licenciados que ingresa al sistema educativo público viene en aumento; con esto, la reflexión que planteo en esta tesis no radica en la conveniencia o no que este fenómeno se diera, porque ya es un hecho que está presente en el país desde hace una cantidad considerable (desde el Decreto 1278 de 2002 cuyo primer concurso de ingreso se dio en el 2005 -2006 hasta la actualidad -18 años), tiempo en el cual se han llevado a cabo una buena cantidad de convocatorias (entre 7 y 8 concursos, ya que en promedio, entre uno y otro, hay un intervalo de tres a cuatro años).

Entonces, considero que la pregunta más pertinente que nos debemos hacer como sistema educativo es: si ya están los profesionales no licenciados en el magisterio, ¿cómo hacer para que estos se inserten satisfactoriamente, logren los conocimientos y las habilidades que la tarea docente requiere para realizarla con el mejor desempeño posible? de tal forma que no sea un proceso tan agobiante para el profesional no licenciado, sino un ingreso más sereno que aporte a más y mejores aprendizajes para los y las estudiantes, que en definitiva son los que sufren las consecuencias positivas o negativas, del trabajo docente que realizan estos profesionales que apenas llegan a la docencia.

Con respecto a la inserción de profesionales no licenciados con este trabajo profundicé en las razones que los motivaron a ingresar al magisterio y las estrategias que han construido para lograr incorporarse a la carrera docente. Respecto a las motivaciones previas identifiqué tres: la necesidad de conseguir empleo, de tener estabilidad económica y acceder a jornadas laborales no tan extensas. Según los seis participantes profesionales no licenciados entrevistados, ingresaron como una alternativa ante la falta de oportunidades laborales en sus respectivas áreas de formación.

Esta situación responde, en parte, a las limitaciones del mercado laboral y a la percepción de la docencia como una opción a la que pueden aspirar aun sin contar con la formación pedagógica necesaria.

En segundo lugar, tomaron la decisión de presentarse a la docencia motivados principalmente por la búsqueda de estabilidad económica y laboral, ya que la oferta de empleo en el campo en el que se formaron es limitada e inestable. El ingreso a la carrera docente representó para ellos la posibilidad de acceder a un empleo en propiedad, con salario fijo, prestaciones sociales y garantías laborales que hasta el momento no habían encontrado en sus trabajos previos, especialmente en el ámbito privado. Y la tercera razón que los motivó a aspirar al sector educativo oficial son las mejores condiciones en términos de tiempo, pues a diferencia de otros sectores, la jornada laboral en el magisterio tiende a ser de menos horas, con horarios definidos y con tiempos de vacaciones más amplios.

En cuanto a las estrategias que estos profesionales no licenciados emplearon una vez estuvieron dentro del sistema educativo, están direccionadas a la construcción de una identidad docente propia. Algunos lo han hecho reconociendo sus habilidades pedagógicas durante su etapa universitaria, como la capacidad para explicar conceptos complejos a sus compañeros o familiares. Otros han encontrado sentido en aportar sus saberes específicos al ámbito educativo, como conocimientos en agropecuaria útiles en contextos rurales o experiencias investigativas aplicables a la enseñanza de las ciencias naturales.

También hay quienes han configurado su identidad desde características personales, como la capacidad de adaptación o su personalidad orgullosa que los impulsa a hacer todo lo que se

trazan de la mejor manera posible. Y aquellos que se han visto influenciados por la valoración externa, como las altas expectativas de la comunidad educativa y los comentarios positivos de familiares, estudiantes o directivos frente al trabajo que vienen realizando.

Asimismo, esa construcción de la identidad docente la consolidan al proyectarse en un futuro en el gremio; al decidir desde el ejercicio mismo, de esa experiencia directa que viven en el día a día en las escuelas, que esta es su profesión, que van a seguir siendo docentes. Y tal proyección los hace considerar la necesidad de formarse en pedagogía y didáctica, de ir mejorando continua y permanentemente su trabajo docente y la de realizar estudios de posgrado, que les permita fortalecer aquellos conocimientos que no tienen en educación y a su vez ascender en el escalafón para mejorar las condiciones salariales que tienen actualmente.

En otras palabras, los profesionales no licenciados entrevistados señalaron algunas motivaciones previas que los impulsaron a ingresar a la carrera dadas en las condiciones en la que estaban (desempleados y sin estabilidad económica y laboral). Además, una vez estuvieron adentro, fueron construyendo su identidad docente a partir del reconocimiento de sus habilidades para enseñar, del aprovechamiento en la escuela de sus formaciones disciplinares, echando mano a rasgos de su personalidad, a partir de las percepciones de otros sobre su desempeño y al proyectarse en un futuro en el gremio.

En resumidas cuentas, concluyo retomando los planteamientos de Ballesteros et al. (2015) que la identidad de los profesionales no licenciados frente a su rol no es innato, es una construcción que se desarrolla a lo largo de su ciclo de vida y su quehacer laboral, una elaboración que no es estática sino que, al contrario, obedece a un proceso dinámico (Santibáñez, 2012), influenciados

por las motivaciones, creencias, compromisos y satisfacción con la labor; es decir, por factores externos e internos que juegan a favor de esa formación e identidad.

9.2. Desafíos en el proceso de inserción

Las conclusiones de este apartado las construí buscando respuestas al segundo objetivo específico: reconocer los desafíos que enfrentan los profesionales no licenciados, durante el proceso de inserción laboral en zonas rurales del departamento.

El primer desafío tiene que ver con que, a estos profesionales les tocó no solo enseñar el área para la que concursaron, sino varias o incluso todas las materias. Enseñar todas las asignaturas del currículo implicó para los protagonistas de este estudio enfrentarse a contenidos para los cuales no tenían formación específica, lo que afecta la profundidad y pertinencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la preparación de clases se vuelve más exigente y consume más tiempo, lo que incrementa en ellos la carga laboral y genera agotamiento. Esta situación impone una presión considerable sobre el docente y pone en riesgo el derecho de los estudiantes a una educación de calidad.

Un segundo reto tiene que ver con la realización del trabajo docente por parte de los profesionales no licenciados en modelos educativos flexibles. Dicha situación representa un reto particular en metodologías como Escuela Nueva o Postprimaria, las cuales demandan tareas específicas centradas en la autonomía del estudiante, la implementación de materiales de auto-instrucción, el aprendizaje colaborativo, la gestión de aulas multigrado y la monodocencia. En consecuencia, los profesionales no licenciados enfrentan mayores dificultades para adaptarse a estas dinámicas tan retadoras y responder a las necesidades educativas de los estudiantes.

Un tercer desafío tiene que ver con el hecho de ejercer la labor sin una formación pedagógica previa. Entre las dificultades están: la falta de herramientas didácticas y metodológicas para planear, orientar y evaluar el aprendizaje; la capacidad de discernir sobre qué enseñar, cómo y para qué; la ausencia de formación en aspectos como gestión del aula, ambientes de aprendizaje, evaluación formativa y enfoques inclusivos; lo cual dificulta la implementación de prácticas pedagógicas contextualizadas. Por tanto, aunque el conocimiento disciplinar es valioso, su impacto en el aula se ve reducido si no va acompañado de una sólida preparación pedagógica.

Por su parte, un desafío más que estos profesionales no licenciados experimentaron, fue el no haber contado con una política de inducción institucional que les ayudara a entender las funciones docentes asignadas. La falta de orientación impidió que comprendieran con claridad la cultura escolar, las dinámicas internas, los diseños curriculares institucionales, las expectativas pedagógicas del contexto, el sistema de evaluación del establecimiento, la implementación del manual de convivencia.... Y este asunto, no solo le agregó una sobrecarga emocional a los profesionales no licenciados, sino que, los afectados son también los estudiantes que no cuentan con un docente preparado para afrontar las tareas que se le encomendaron.

Un quinto reto identificado tiene que ver con las condiciones de precariedad en las que se encuentra aún la ruralidad en algunas regiones del departamento de Antioquia. Las sedes seleccionadas para laborar por parte de los profesionales no licenciados entrevistados están ubicadas en zonas de difícil acceso, con carreteras destapadas en mal estado, muy distantes del casco urbano, lo que hace que deban vivir en la vereda. Una vereda sin agua potable, con un servicio de energía deficiente, sin acueducto ni alcantarillado, sin internet ni señal de teléfono y donde no funcionan los datos en el celular. En este contexto, el compromiso docente se ve tensionado por las

carencias estructurales, lo que evidencia de un lado, cómo las afectaciones económicas del país también son factores que influyen en el proceso de inserción, además de la no formación pedagógica; y de otro lado, la necesidad de políticas públicas integrales que garanticen condiciones dignas para enseñar y vivir en el campo, de ahí que es un reto no solo para el docente, sino para las condiciones del sistema.

Otro desafío, hace referencia a las pésimas condiciones de la infraestructura de las sedes y la falta de recursos para la enseñanza. Muchas de las sedes donde llegaron los profesionales no licenciados carecen de aulas en buen estado, mobiliario pertinente, servicios sanitarios dignos, espacios pedagógicos funcionales y acceso a tecnologías básicas. A esta situación se suma la escasez de recursos didácticos y materiales de enseñanza, lo que limita la implementación de estrategias pedagógicas activas y contextualizadas. Esta realidad afecta el proceso de inserción docente que se ve restringido por las condiciones del entorno, quienes tuvieron que aprender a desenvolverse en escenarios marcados por la carencia y el abandono estatal.

Y un último desafío es la violencia. Los territorios rurales, muchas veces afectados por el conflicto armado, economías ilegales o disputas territoriales, exigieron de los profesionales no licenciados no solo competencias educativas, sino también habilidades sociales, emocionales y culturales que le permitieran interactuar con comunidades atravesadas por el miedo, la desconfianza o el dolor colectivo. Para ellos, al no contar con la formación pedagógica para afrontar situaciones de riesgo, mediación de conflictos o acompañamiento emocional, limita sus capacidades de respuesta comprometiendo su bienestar personal.

En este orden de ideas, son muchos los desafíos (la enseñanza de diferentes áreas, la incorporación a sistemas educativos flexibles, la falta de formación pedagógica, el no haber contado con un sistema institucional de inducción, la falta de condiciones básicas en la ruralidad, la presencia de grupos al margen de la ley...) hacen del proceso de inserción de los profesionales no licenciados, un asunto complejo. Desafíos y retos que no deberían enfrentar estos docentes en solitario, sino con el apoyo de una comunidad académica, institucional, porque estos desafíos no son realmente problemas individuales, sino retos de un sistema educativo, de una colectividad, de una sociedad.

9.3. Fortalezas y oportunidades

En esta tercera subdivisión, relaciono las conclusiones que responden al tercer objetivo específico de investigación el cual es identificar las fortalezas y oportunidades que experimentan los profesionales no licenciados durante los primeros años de ejercicio docente en zonas rurales. Así, dentro de las fortalezas que hallé está la siguiente: los seis participantes cuentan con la experiencia de haber tenido un buen docente en su paso por la escuela o la universidad.

En sus relatos, los docentes participantes compartieron cómo, al carecer de una formación pedagógica formal y no saber cómo orientar una clase de manera efectiva, recurrieron a la experiencia y a los recuerdos de las estrategias de enseñanza que emplearon sus propios docentes durante su etapa como estudiantes. Esta revelación coincide con los planteamientos de Tardif (2004) cuando afirma que "la influencia de las experiencias previas como alumnos, marcan profundamente las ideas y representaciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el papel del profesor, la gestión de la clase, entre otras" (p. 55).

Es que los docentes participantes, quienes, al enfrentarse al desafío de impartir clases sin formación pedagógica, recurrieron a los recuerdos y experiencias vividas durante su propia formación estudiantil; ya lo decía Sandoval et., al (2014), muchas de las rutinas que hacemos como docentes se basan de manera intuitiva en experiencias vividas como estudiantes; vivencias que para estos profesionales no licenciados se convirtieron en el almacén sobre el cual comenzaron a construir sus nuevas experiencias como educadores. Pero no es simplemente el recuerdo de un docente, es mucho más que eso: "es todo lo que los docentes aprendieron en la misma institución escolar a la que regresan o de la que nunca se han ido, aunque posicionados ahora en el lugar del que le toca enseñar" (Alliaud, 2004, p. 1).

A su vez, estos profesionales no licenciados buscaron una oportunidad en sus saberes disciplinares para ingresar a la carrera docente. Sus dominios técnicos les permitieron enriquecer los contenidos curriculares y brindar a los estudiantes una perspectiva práctica y actualizada del saber; implementar proyectos pedagógicos contextualizados, innovadores y cercanos a la realidad de los estudiantes. Además, de convertirse en referentes de conocimiento dentro de la comunidad educativa.

Y una tercera fortaleza fue el ejercicio crítico y reflexivo frente a su quehacer docente realizado por los seis profesionales no licenciados entrevistados. Este ejercicio permanente les permitió reconocer aciertos, identificar dificultades, tomar decisiones pedagógicas más conscientes y fundamentadas y adaptar sus conocimientos disciplinares a las dinámicas del aula. Además, la reflexión promovió en ellos una actitud investigativa, el mejoramiento continuo y el fortalecimiento de la capacidad de autoevaluación, lo que les ayudó a transformar sus experiencias cotidianas en aprendizaje profesional significativo.

En síntesis, fueron tres las fortalezas y oportunidades de las que echaron mano estos profesionales no licenciados para transitar esa inserción a la carrera docente: recurrir a la imagen de un docente y a la experiencia adquirida como estudiantes en ese paso por la escuela; la de aprovechar al máximo sus saberes disciplinares para ganar confianza y credibilidad dentro de la comunidad educativa y; la capacidad de reflexionar, de cuestionar sus propias prácticas de enseñanza, con el propósito de reinventar día a día la tarea docente. A partir de estos tres elementos, los profesionales no licenciados protagonistas de esta investigación, construyeron su identidad docente, se sintieron capaces, sorteando así los obstáculos que se les iban presentando en la cotidianidad de la escuela.

9.4. Necesidades de formación

Las conclusiones que despliego a continuación responden al cuarto objetivo específico: reconocer las necesidades de formación de los profesionales no licenciados que se desempeñan como docentes en zonas rurales.

Una primera necesidad identificada tiene que ver con la falta de formación en pedagogía y didáctica y, aunque para la vinculación en propiedad hicieron un curso en este aspecto, según las narraciones de los participantes, no posibilitó una reflexión frente a la propia práctica y se centró más en una suerte de recuento de los planteamientos de los principales pedagogos o corrientes didácticas. Estudio que para el proceso de inserción que estaban viviendo en ese momento específico, poco les aportó para ejercer su trabajo docente en estos contextos tan retadores a los que llegaron a laborar.

Entonces, lo que planteo en esta tesis no se agota en un simple curso académico obligatorio, sino de la participación en diferentes escenarios de formación y actualización caracterizados por un enfoque crítico, reflexivo e investigativo que les permita adquirir herramientas concretas y contextualizadas para transformar su desempeño docente, comprender mejor a sus estudiantes y diseñar estrategias de enseñanza más pertinentes y significativas. Un espacio de formación que no se limite a un requisito para ingresar, sino que estos se caractericen por ser continuos y permanentes.

Una segunda necesidad de formación identificada en el transcurso de esta investigación, tiene que ver con la falta de dominio y comprensión del componente curricular institucional. Tanto desde lo macro, ya que continuamente los docentes participantes manifestaron no comprender las mallas curriculares o planes de área del establecimiento, en la medida que allí aparece un lenguaje muy especializado proveniente de referentes educativos nacionales como Estándares, Derechos Básicos de Aprendizaje, o las Matrices de Referencia del ICFES; y el hecho de no estar familiarizados con dichos documentos, hace que tampoco comprendan diseños macro-curriculares de la institución.

Igualmente, también manifestaron dificultades a nivel micro, concretamente con todo lo relacionado con el formato de planeación y el diligenciamiento de estos, en tanto allí se habla de conceptos técnicos como: aprendizajes, evidencias de aprendizaje, competencias, implementación de diferentes momentos o fases (para iniciar, en el desarrollo y para cerrar la intervención); estrategias de enseñanza – aprendizaje; ajustes razonables, en fin; un lenguaje especializado que no solo no entienden, sino que no saben cómo plasmarlos en los formatos a entregar a los directivos y que luego deben materializar en las aulas de clase.

En esta dirección, la incorporación de docentes no licenciados al sistema educativo plantea la urgente necesidad de ofrecer espacios de formación que aborden los aspectos fundamentales de la tarea docente, especialmente sobre lo relacionado con el marco curricular y los procesos de planificación que se llevan a cabo en el establecimiento educativo. Solo cuando los profesionales no licenciados se apropien y comprendan el componente curricular tanto macro como micro, podrán diseñar e implementar estrategias de intervención coherente con las apuestas del establecimiento y que respondan a su vez, a los intereses y necesidades de los estudiantes.

Un tercer tópico de formación en el que los profesionales no licenciados deben profundizar es sobre la evaluación formativa. La experiencia más cercana que los participantes de esta investigación tienen sobre evaluación es la vivida como estudiantes en la universidad y la manera como se hace en dicho nivel es una evaluación cuantitativa, sumativa, que se reduce a una calificación o un resultado para determinar al final si se gana o pierde la materia cursada.

En este sentido, para los docentes no licenciados que ingresan a la carrera docente, comprender y aplicar adecuadamente la evaluación formativa representa un desafío central. De ahí que sea indispensable generar espacios de formación que además de conceptualizaciones, ofrezcan herramientas prácticas para observar, retroalimentar y ajustar la evaluación en el aula a partir de evidencias. La evaluación formativa, entendida como una estrategia para alcanzar los aprendizajes y no solo como un medio de calificación, debe ser parte fundamental del trayecto formativo de quienes se inician en la docencia sin una preparación pedagógica de base.

Una cuarta línea de formación que emergió en esta tesis tiene que ver con la necesidad de capacitar a los profesionales no licenciados en Modelos educativos flexibles, profundizando

especialmente en Escuela Nueva y Postprimaria, que son los más comunes en la ruralidad antioqueña. Asignar a estos profesionales el cumplimiento de la labor docente en tales modelos, no solo genera en ellos una carga de tensión adicional por no saber cómo hacerlo, sino una acción irresponsable con los estudiantes, padres de familia y comunidad de dichas sedes donde operan tales modelos.

Por tanto, estos profesionales que apenas llegan al sector educativo requieren recibir una formación profunda frente a lo que significa las metodologías activas, un aprendizaje centrado en el estudiante, el uso pedagógico de los textos guías; de cómo adecuarse a un trabajo que implica la multigradualidad y la monodocencia; el trabajo por proyectos; y la articulación del contexto y la participación de la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Quizás con las respectivas reflexiones frente a los anteriores elementos comunes a los modelos flexibles, los profesionales no licenciados podrán tener más herramientas para desempeñar con mayor pertinencia su tarea.

Una última necesidad de formación identificada es una que apunte al bienestar, a la salud mental de estos profesionales no licenciados que están ingresando a la carrera docente. Por consiguiente, las formaciones no deben apuntar solo a subsanar conocimientos específicos (sobre currículo, pedagogía y didáctica, evaluación formativa, modelos educativos flexibles...) sino también darle el lugar que se merece el componente socioemocional. Generar espacios donde puedan hablar, expresar sus angustias, dificultades, preocupaciones y donde puedan llegar a la conclusión de que no están solos.

El proceso de inserción genera altos niveles de estrés, ansiedad, inseguridad, frustración y agotamiento derivados de la falta de experiencia, la ausencia de formación pedagógica y las

exigencias inmediatas del aula que afectan no solo su bienestar personal, sino también la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, se requieren de espacios de formación donde puedan reflexionar sobre sus emociones, fortalecer su autoestima profesional, aprender estrategias de autocuidado y construir redes de apoyo. Una formación integral que atienda tanto lo pedagógico como lo emocional es clave para que estos docentes puedan asumir con mayor confianza y estabilidad los retos de su nueva labor educativa.

Hasta acá, he presentado las necesidades de formación que responden a los tópicos o líneas de profundización; a continuación algunas ideas de cómo podría llevarse a cabo dicho proceso de formación y actualización con los docentes profesionales no licenciados. Un primer aspecto crucial es que tanto desde las políticas educativas nacionales (Ministerio de Educación, MEN), la Entidad Territorial Certificada (Secretaría de Educación de Antioquia, SEDUCA) y a nivel municipal e institucional, se diseñe y ejecute un programa de acompañamiento e inducción para aquellos docentes que apenas llegan al sector educativo.

Contar con un programa de acompañamiento e inducción para los docentes que se integran por primera vez al sistema educativo representa una estrategia clave para favorecer su adaptación, desempeño y permanencia en la profesión; a la vez que comprender el contexto institucional, el currículo, las políticas educativas y las prácticas pedagógicas esperadas. Es que, un sistema de inducción estructurado que ofrezca acompañamiento, mentoría y formación específica benefician no solo al docente, sino también a la institución educativa y a los estudiantes, al garantizar prácticas más coherentes, contextualizadas y reflexivas desde los primeros momentos del trabajo docente.

Una segunda posibilidad para garantizar la formación a los profesionales no licenciados es a través de la implementación de un programa institucional de tutorías, un acompañamiento en aula entre pares. Un tutor, padrino o par que en este caso sería un docente experimentado, brinda orientación continua, retroalimentación oportuna y apoyo emocional en sus primeros pasos dentro del aula. El tutor actúa como un referente que comparte su experiencia, ayuda a resolver dudas prácticas sobre planificación, evaluación y gestión del aula, y facilita la comprensión del funcionamiento institucional y del currículo. En definitiva, un programa de tutorías diseñado en función de los requerimientos de acompañamiento es una herramienta poderosa para promover el desarrollo profesional y humano de los nuevos docentes.

Otra posibilidad es conformar en el establecimiento educativo, Comunidades de Aprendizaje o Comunidades de Práctica. Estos espacios colaborativos permiten la reflexión conjunta sobre la práctica y la construcción colectiva de saberes en torno a los desafíos del aula. A través del diálogo entre pares, los docentes pueden encontrar apoyo, compartir soluciones, revisar sus enfoques pedagógicos y fortalecer su identidad profesional. Además, este tipo de comunidades promueven una cultura de formación continua y trabajo en equipo, lo que contribuye a mejorar no solo el desempeño individual, sino también la calidad educativa en general. Implementar y fortalecer estas redes colaborativas es clave para construir escuelas que aprendan y evolucionen constantemente.

Asimismo, también es pertinente diseñar ya sea a nivel institucional, municipal o regional jornadas para socializar y compartir experiencias de aula. Estos encuentros en la perspectiva del MEN (2018), permiten que los docentes compartan vivencias reales, estrategias exitosas, dificultades enfrentadas y aprendizajes contruidos en el ejercicio cotidiano de la docencia. En el

caso de los docentes que están comenzando su carrera, estos espacios resultan especialmente valiosos, ya que les permiten aprender de la experiencia de otros, sentirse acompañados y validar sus propios procesos. Además, fomentan una cultura de diálogo, reflexión y mejora continua, donde la experiencia individual se transforma en conocimiento colectivo. Promover sistemáticamente estos espacios dentro de las instituciones educativas son fundamentales para fortalecer la práctica pedagógica y el desarrollo profesional docente.

En resumidas cuentas, los docentes que ingresan a la carrera docente en general y aquellos que son profesionales no licenciados en particular, requieren de diversas ofertas de formación para asumir con la mayor cantidad de herramientas posibles, la tarea de la enseñanza. Y así como poseen diferentes necesidades formativas, las instituciones, secretarías de educación y el ministerio de educación cuentan también con diferentes estrategias para orientar y promover dichos espacios de formación y actualización.

Así pues, las conclusiones particulares a cada uno de los objetivos específicos, logran en su conjunto responder al objetivo general que me tracé en esta investigación: comprender el proceso de inserción laboral de profesionales no licenciados en la carrera docente en contextos rurales del departamento de Antioquia, a partir de un enfoque biográfico-narrativo que posibilite el análisis de sus trayectorias, experiencias, desafíos y estrategias de adaptación en el ejercicio de la enseñanza. Objetivo que entrelaza elementos como: inserción, desafíos y estrategias de adaptación, todo esto a partir de una investigación que privilegia la vida de las personas y sus relatos.

Con el primer apartado de estas conclusiones (8.1), di cuenta de los principales hallazgos frente al proceso de inserción vivido por los seis profesionales no licenciados entrevistados. En el

apartado 8.2. presenté cada uno de los desafíos identificados para insertarse a la carrera docente. En el 8.3. las fortalezas y oportunidades a los que los participantes de esta investigación recurrieron a modo de insumos para adaptarse al trabajo docente. Y en el señalé 8.4. las necesidades de formación identificadas enfatizando tanto el qué (líneas de estudio) y el cómo (posibles estrategias para implementarlo). Es decir, en estos cuatro apartados se abordan cada uno de los elementos que configuran el objetivo general.

Finalmente, cierro este apartado de las conclusiones, afirmando que estas narrativas me recuerdan que detrás de cada docente hay una historia única, un conjunto de vivencias y aprendizajes que han moldeado su identidad profesional y su forma de abordar los retos que se les presentan en el aula y en la comunidad rural. En definitiva, estos relatos constituyen un valioso tesoro que invita a valorar y comprender la diversidad de perspectivas y experiencias que enriquecen el quehacer docente en las zonas rurales, así como a reflexionar sobre las necesidades y desafíos específicos que enfrentan estos profesionales en su proceso de inserción y desarrollo profesional.

10. CAMINOS POR RECORRER

Esta tesis hace una reflexión de un recorte de realidad relacionado con la inserción docente, agregando dos elementos poco investigados: la inserción de profesionales no licenciados y la inserción en contextos rurales. De ahí que pueda decir que el tema no está agotado, lo que pretendo con esta investigación es dejar el camino abierto para futuras investigaciones, dado lo poco explorado de este fenómeno en el departamento y el país.

En primer lugar, quiero resaltar la importancia de seguir haciendo investigaciones biográficas narrativas en educación, y más si estas responden a un nivel de maestría o doctorado. Es que este tipo de investigaciones son fundamentales porque permiten comprender la experiencia educativa desde la voz y la mirada de los propios actores: docentes, estudiantes, familias y comunidades. Es la posibilidad de apostar por una investigación humaniza, dando lugar a las emociones, contextos y trayectorias de quienes están en el campo educativo.

En particular, en contextos donde muchos docentes ingresan sin formación profesional previa, estas investigaciones permiten visibilizar sus desafíos, estrategias, saberes contruidos y transformaciones personales, ofreciendo una comprensión profunda de lo que significa enseñar en condiciones complejas. Además, generan conocimiento situado que puede orientar decisiones pedagógicas y políticas más sensibles a la realidad. Investigar narrativamente es también una forma de reconocer, dignificar y aprender de la experiencia docente.

En segundo lugar, quiero dejar abierta la necesidad de seguir investigando la inserción de profesionales no licenciados, ya que es un asunto del que muy poco se ha dicho, reflexionado e investigado a pesar de que cada vez el número de profesionales en el magisterio viene en aumento.

Esta tesis es una aproximación inicial, por lo que se requiere seguir profundizando y reflexionando frente a un tema tan crucial como este de interés para todo el sistema educativo colombiano.

En tercer lugar, quiero dejar abierto el camino a investigaciones narrativas implementando diversidad de estrategias de recolección de información. En esta investigación solo utilicé la entrevista a profundidad, pero la pregunta por la inserción de profesionales no licenciados podría complementarse aplicando otras herramientas como: autobiografías, diarios personales, grupos focales narrativos, cartografía social, historias de vida, fotobiografías, narrativas audiovisuales...

En cuarto lugar, en este ejercicio investigativo me pregunté por la inserción de profesionales en el sector rural en general, tomando como protagonistas seis sujetos de los cuales tres ejercían su labor en sedes que prestan su servicio desde un modelo educativo flexible; esto da cabida a una indagación más específica: pensar en un trabajo de campo donde todos los participantes estén cumpliendo sus funciones en tales modelos.

A su vez, en los docentes participantes de esta investigación, únicamente hubo uno de primaria y cinco de secundaria. Esto me lleva a plantear la necesidad de otros trabajos que se centren en ese proceso de inserción de profesionales no licenciados en la básica primaria, pues allí hay un reto mayor al tener seis grados a cargo (de preescolar a quinto), pero especialmente los grados iniciales y todo lo que implica el asunto de la adquisición los saberes sobre la lectura y la escritura.

Otros caminos que quedan por recorrer tienen que ver con investigaciones comparativas. Comparar el proceso de inserción de profesionales no licenciados en la ruralidad con lo que ocurre a estos mismos profesionales en la zona urbana. O contrastando tal proceso de inserción entre

profesionales no licenciados y aquellos que sí lo son. O entre docentes que ingresan con programas de formación y acompañamiento institucional y aquellos que les toca en completa soledad. En fin, las posibilidades son múltiples.

De igual modo, vale la pena aclarar que la inserción de profesionales no licenciados en contextos rurales lo abordé desde una perspectiva pedagógica. Sin embargo, reconozco que el proceso de adaptación también conlleva un componente psicológico significativo, relacionado con el desafío emocional de dejar atrás a sus familias, amistades y rutinas de vida, para enfrentarse a un contexto desconocido sin las herramientas adecuadas para gestionar situaciones de angustia, soledad o estrés. Si bien en este estudio no profundicé en estos aspectos emocionales, dejo abiertas las puertas para que futuras investigaciones exploren cómo estas dimensiones psicológicas afectan el proceso de inserción, así como las posibles estrategias para abordar y mitigar esos sentimientos.

Finalmente, espero con esta tesis doctoral aportar a la educación, al poner en escena un tema de que muy poco se ha hablado; al ayudar a comprender las dinámicas, tensiones y aprendizajes que surgen cuando personas sin formación pedagógica formal asumen el rol docente; al contribuir a identificar necesidades formativas específicas y estrategias que favorecen su integración y desarrollo profesional; al ofrecer una mirada más integral sobre cómo se construye la identidad docente. Una investigación que permite pensar en la formulación de políticas educativas para el acompañamiento, formación y evaluación acordes a sus realidades. En definitiva, pongo estas reflexiones en manos de ustedes, queridos lectores, con el propósito de aportar a la consolidación de un sistema educativo colombiano más inclusivo y pertinente.

¡Que así sea!

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alen, B., y Sardi, V. (Coords.) (2009). *Iniciarse como docente en escuelas rurales*. Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003095.pdf>
- Alheit, P., y Dausein, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 24-48.
<https://turia.uv.es//index.php/RASE/article/view/8535/8078>
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1–11.
<https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1).
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20579>
- Álvarez, A, y León, A. (2014, marzo 08). ¿Para qué formar maestros? *Alejandro Álvarez Gallego*. <https://alejandroalvarezgallego.blogspot.com/2014/03/para-que-formar-maestros.html>
- Álvarez, A. (2010). La profesión del maestro: Una pregunta con vigencia incierta. *Revista Palabra Maestra*, 25, 45-53.
- Álvarez, A., Vásquez, M., Cuervo, M., Sánchez, C., Ulloa, M., y Parra, S. (2012). ¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y el ingreso al mundo laboral de los maestros no licenciados. En *¡Todo pasa... ¡Todo queda! Historias de maestros en Bogotá*. Jotamar.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Arendt, H. (2016). *La condición humana* (1ª ed.). Paidós.

- Ballesteros, B., Macías, D., Pineda, J., y Peña, J. (2015). *La construcción de la identidad profesional en docentes no licenciados de primaria: Una mirada desde sus relatos de vida*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 111–132. <https://www.redalyc.org/pdf/5515/5515556266005.pdf>
- Bautista, M., y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Bellei, C., y Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.) *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 257-283). UNESCO. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Boerr, I. (Ed.). (2011). *Mentores y nóveles: Historias del trayecto. Inserción al ejercicio profesional*. OEI-Santillana.
- Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1–26. <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar Botía, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559–578. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Bolívar, A. (2007). La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción. *Recensiones*, 1, 172-173. <https://dadun.unav.edu/server/api/core/bitstreams/ff6cd0a6-b851-47c2-a862-65050941202f/content>
- Bolívar, A., Segovia, D., y Fernández Cruz, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía para indagar en el campo. Enfoque y metodología*. Grupo FORC.

- Bolívar, A., Segovia, D., y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 7(4).
<https://scispace.com/pdf/la-investigacion-biografica-y-narrativa-en-iberoamerica-2qta8ecine.pdf>
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa S. A.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson. *La enseñanza y los profesores I, La profesión de enseñar* (pp. 99-165). Paidós.
- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Octaedro.
- Cadavid, A. (2018). *Educación rural en Colombia, algunas miradas y reflexiones: Retos para la reconstrucción del país*. Seminario Interno de Investigación del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana, México.
- Calvo, G. (2006). *La inserción de los docentes en Colombia. Algunas reflexiones*. Taller internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano”. Noviembre 23 de 2006. Conversemos sobre educación, PREAL, GTD, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia.
- Calvo, G. (2007). Valoración social de la profesión docente. *Revista Colombiana de Educación*, 52, 12-37.
- Cantón, I., y Tardif, M. (2018). Introducción. El problema de las identidades docentes. En I. Cantón y M. Tardif (Eds.), *Identidad profesional docente* (pp. 5-13). Narcea.

- Cárdenas, A. (2007). Hacia una didáctica de lo analógico: Lenguaje y literatura. *Pedagogía y Saberes*, (27), 45–54. <https://doi.org/10.17227/01212494.27pys45-54>
- Cárdenas, S., y Chamorro, W. (2014). *La carrera profesional docente bajo el Decreto 1278 de 2002 en los municipios no certificados del departamento de Nariño* [Trabajo de maestría, Universidad de Nariño]. Repositorio Institucional UDENAR. <https://sired.udenar.edu.co/1977/1/90315.pdf>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editor.
- Connelly, F., y Clandinin, D. (1990). Historias de experiencia e indagación narrativa. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X019005002>
- Connelly, J., Michael, D., y Clandinin, M. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus i Morral, V. R. Ferrer Cerveró, N. Pérez de Lara Ferré, F. Michael, D. Connelly, J. Clandinin, y M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (1ª ed.), (pp. 11–59). Editorial Laertes.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata.
- Copello, M., y Sanmartí, N. (2001). Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 19(2), 269–283. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21741>
- Corbett, M. (2007). *Learning to leave: The irony of schooling in a coastal community*. Fernwood Publishing.
- Córdoba, F., Ortega, R., y Pontes, A. (2009). Universitarios de ciencias ante la docencia en educación secundaria como expectativa profesional. *Revista de Educación*, 348, 401–421. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2801338>

- Cuervo, L. (2013). El quehacer pedagógico del profesional docente no licenciado en el marco de una política pública educativa: Decreto 1278 de 2002. *Revista PACA*, 5, 137–150.
<https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/2107>
- DANE. (2023). Boletín de estadísticas de educación formal 2023. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2023.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173.
https://www.researchgate.net/publication/249704714_How_Teacher_Education_Matters
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 35–47. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487109348024>
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: Figuras del individuo-proyecto*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695–710.
- Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 500-515). Sage, Thousand Oaks.
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros: Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Miño y Dávila.
- Echeverri, J. (2002). El aporte de las expediciones pedagógicas al movimiento pedagógico. En H. Suárez (Ed.), *20 años (1982-2002) del Movimiento Pedagógico: Entre mitos y realidades* (pp. 129–163). Cooperativa Editorial Magisterio.

- Echeverri, J. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía: Una contribución*. Universidad del Valle.
- Echeverri, J. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En J. Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 149–200). Siglo del Hombre Editores.
- Fandiño, G. (2012). Variaciones en los problemas de enseñanza de las maestras principiantes de educación infantil, entre el primero y el tercero año de su ejercicio profesional. *Pedagogía y Saberes*, (37), 201-209. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys201.209>
- FECODE. (2012). De negociaciones, imposiciones gubernamentales y un nuevo estatuto único de la profesión docente. *Educación y Cultura*, 95, 11-15. <https://catalogo.idep.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=5913>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. https://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf
- Feiman-Nemser, S., Schulle, S., Carver, C., y Yusko, B. (1999). A conceptual review of literature on new teacher induction. *ERIC. Institute of Education Sciences*. <https://eric.ed.gov/?id=ED449147>
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica. Las historias de vida como herramienta de investigación*. Gedisa.
- Ferrarotti, F. (1993). Las biografías como instrumento analítico e interpretativo. En J. M. Marinas y C. Santamarina (Eds.), *La historia oral: Métodos y experiencias* (pp. 129–148). Debate.
- Ferreira, F., y Barreto da Cruz, G. (2021). Professores não licenciados na Educação Básica: Sentidos de docência no ensino médio integrado. *Revista Diálogo Educacional*, 21(71). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.071.DS05>

- Ferrer, C. (2008). La crítica como narrativa de la crisis de formación. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer y N. Pérez de la (Eds.), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 165–190). Laertes.
- Ferrer, J., y Castillo, C. (2008). *Estrategias de inserción del profesor principiante al proceso educativo en instituciones universitarias*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Sevilla, España.
- Flores, M. A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (Coord.), *El profesor principiante: Inserción a la docencia* (pp. 59–98). Ediciones Octaedro.
- Flyvbjerg, B. (2004). *Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso*. *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (106), 33–62.
<https://www.redalyc.org/pdf/997/99717667002.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.
- Frigerio, G. (2020). De puertas y anfitriones. En *Las Escuelas: Acompañar, cuidar, enseñar*. <https://www.educ.ar/recursos/154039/seguimos-educando-en-las-escuelas-cuaderno-para-docentes>
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata.
- Galeano, M. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. En *Teoría y praxis investigativa* (pp. 78–79). Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galeano, M. (2021). *Investigación cualitativa: Preguntas inagotables*. Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia.

- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes*, 1(2), 48–69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Galvis, I. (2021). Incidencia del conflicto armado en la educación rural en Colombia. *Conocimiento Semilla*, (6), 60–78. <https://doi.org/10.24142/cose.n6a5>
- García, C. M. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101–143. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm>
- García, C. M. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional*. Taller internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Fundación Corona, Corpoeducación, el Proyecto Educativo Compromiso de todos y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE) de la Universidad de los Andes. Bogotá, 23 de noviembre.
- García, C. M., Mayor Ruíz, C., y Sánchez Moreno, M. (1995). Instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: El inventario de preocupaciones de profesores. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 13, 153–178.
- Gay, G. (2018). *Enseñanza culturalmente receptiva: Teoría, investigación y práctica*. Teachers College Press.
- Geertz, C. (1989). El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En *La interpretación de las culturas* (pp. 43-59). Gedisa.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. En *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 60–66). Editorial Paidós.
- González, G., y Bautista Macia, M. (2019). *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto*. Fundación Empresa Privada Compartir.

- Guzmán Gómez, C., y Saucedo Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php>
- Guzmán, L. A. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente: Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/482110>
- Gysling, J. (1992). *Profesores: Un análisis de su identidad social*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, E., Moore, S., y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar*. Octaedro.
- Hernández, A., y Amórtegui, E. (2012). Caracterización del conocimiento de un docente no licenciado vinculado al área de ciencias naturales de una institución educativa distrital de Bogotá. *Revista EDUCyT*, 2215-8227. <https://url-shortener.me/10NY>
- Hernández, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidad Pedagógica*, (63), 15-38. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/267>
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente: Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139–159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3607962>
- Huberman, M. (1993). El modelo del artesano independiente en las relaciones profesionales docentes. *Trabajo docente: Individuos, colegas y contextos*.

- Infante, R., y Herrera, M. (2005). Hacia la desprofesionalización del magisterio colombiano: Balance de la política educativa durante la década del noventa. En O. Pulido Chávez y S. D. Baquero Reyes (Eds.), *Formación de maestros, profesión y trabajo docente (memorias)* (pp. 150–180). Universidad Nacional de Colombia; FLAPE.
- Ingersoll, R., y Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654311403323>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2012). *Todo pasa... todo queda* (1.^a ed.). Jotamar.
- Jiménez, L., y Perales, F. (2007). *Aprendices de maestros: La construcción de sí*. Pomares.
- Jiménez, M. M., Morales, A., y Tardif, M. (2014). La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿Qué podemos compartir y aprender? *Revista Educación y Pedagogía*, 30(67–68), 67–68. <https://hdl.handle.net/10495/17709>
- Jiménez, M., Cividini, M., Mejía, L., Morales, A., y Pérez, M. (2018). *Y llega uno y se estrella con un montón de cosas: La inserción profesional de profesores de ciencias naturales*. Editorial Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/9416>
- Jordell, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3, 165–177. <https://bit.ly/3pU9pzi>.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5–6), 443–456. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G).
- Kelchtermans, G. (2009). Career stories as gateway to understanding teacher development. En M. Bayer, U. Brinkjaer, H. Plauborg y S. Rolls (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives* (pp. 29–47). Springer.

- Kelchtermans, G., y Vanassche, E. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117–127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.006>.
- Kelchtermans, G., y Vanassche, E. (2017). Micropolitics in the education of teachers: Power, negotiation, and professional development. En J. Clandinin y J. Husu (Eds.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (pp. 441–456). SAGE.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lazega, E. (1983). Introduction. En F. Ferrarotti (Ed.), *Histoire et histoire de vie. Le méthode biographique dans les sciences sociales* Librairie de Méridien (pp. 186-188).
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras: La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
<http://hdl.handle.net/10630/4678>
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Megazul-Endymion.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. The University of Chicago Press.
- Matijasevic, M., y Ruiz, A. (2013). La construcción social de lo rural. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (5), 24–41.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5275938.pdf>
- McEwan, P. (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, 44(4), 465-483. <https://doi.org/10.1080/03050060802481504>
- Mejía, M. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. *Nodos y Nudos*, 2(18). <https://doi.org/10.17227/01224328.1251>

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1979). Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente [Decreto 2277]. Diario Oficial No. 35 788.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1216>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Por la cual se expide la ley general de educación [Ley 115]. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente [Decreto 1278].
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-86102.html>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2003). Sentencia de inexequibilidad. C-313/2003. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86294_Archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). *Formación de formadores en estándares de competencias básicas y ciudadanas*. Panamericana Formas e Impresos S. A.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). Por el cual se reglamenta el parágrafo 1º del artículo 12 del Decreto-ley 1278 de 2002 [Decreto 2035 de 2005]. Diario Oficial No. 45.936.
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_decreto?1278.php
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Molano, A. (2011). La gente no habla en conceptos, a menos que quiera esconderse. *Anthropos: Huellas del conocimiento*, (230), 101–106. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/273714>
- Morales, E. I., Correa L. M., y Peinado M. A. (2021). Identidad profesional docente en tiempos de crisis: Relevancia de la empatía en la práctica pedagógica. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 350–359. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1594>.

- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Mórtola, G. (2010). *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Noveduc.
- Moscoso, J., Tardif, M., y Borges, C. (2018). La inserción profesional como experiencia subjetiva: El caso de los profesores noveles en Quebec. *Educação e Pesquisa*, 44(0), 1–17. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201802171666>
- Murillo Arango, G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI* [Tesis doctoral, repositorio de la Universidad de Antioquia]. Medellín, Colombia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/bd6bdf2f-b4ca-4fad-9d04-247ee28e9742/content>
- Murillo, G. (2016). La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI [Tesis doctoral, repositorio de la Universidad de Antioquia]. Medellín, Colombia. <https://surl.li/hwcjwb>
- Nossar, K., y Sallé, M. C. (Comp.). (2016). *Docentes noveles: Investigaciones, experiencias e innovaciones*. Consejo de Formación en Educación. Administración Nacional de Educación Pública. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/245>
- Obeso, E., Álvarez, C., y Gutiérrez, E. (2024). El liderazgo en centros rurales para movilizar las relaciones con la comunidad. *Revista Fuentes*, 26(2), 159-170. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/23990>
- Ogêda Guedes, A., Ramallo, F., y Ribeiro, T. (2021). La conversación íntima de la narrativa en la educación: Expansión (auto)biográfica y diversidad cromática de los relatos. Conversación con Luis Porta. *Educação Unisinos*, 25, 1-12. <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/22291/60748805>
- Ortiz, M. (2015). *Avatares de la investigación narrativa en 2015 educación*. XIV Jornadas, II Congreso Internacional del maestro investigador. Investigar en educación y educar en

investigación. Avances y perspectivas. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, marzo 26-28 de 2015. Memorias ISBN: 978-958-764-240-7.

Oyserman, D., y James, L. (2011). Possible identities. En S. Schwartz, K. Luyckx y V. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 117–145). Springer-Verlag.

Parra, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia: La escuela rural*. Fundación FES.

Parra, R., y Castañeda, E. (2014). *La vida de los maestros colombianos: Interculturalidad y ciudadanía en la escuela* (tomo I). Convenio Andrés Bello. Universidad de Ibagué. Universidad Externado de Colombia.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y Razón Pedagógica* (vol. 1). Graó.

Pezo Castañeda, E. (2013). Profesionales sin título pedagógico en la educación básica: ¿Es contrario a la carrera pública magisterial? *Revista Derecho y Cambio Social*, 31, 1–11. <https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/1625>

Quiceno-Serna, Y. (2017). ¿Cómo nos hacemos profesores de ciencias naturales? Una reflexión acerca de los saberes docentes en la constitución y (re)constitución de la identidad profesional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 13(2), 151–176. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134154501009/html/>

Ramírez, N. (2016). El proceso de inserción profesional del profesor principiante de ciencias naturales: Cuatro casos en Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/15848>

Ribas Bejarano, N. R., y Pessoa de Carvalho, A. (2003). Professor de ciências novato, suas crenças e conflitos. *Investigações em Ensino de Ciências*, 8(3), 257-280. <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/541>

- Ricoeur, P. (2015). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI Editores. Universidad Iberoamericana. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/11/ricoeur-teoria-de-la-interpretacion-siglo-xxi.pdf>
- Rivas, J. I. (2014). La investigación biográfica y narrativa: El sujeto en el centro. En M. Martí Puig y J. Gil Gómez (Eds.), *II Congreso Internacional sobre aprendizaje permanente: Aprender a lo largo de la vida* (pp. 81-91). Ediciones del Crec. https://www.researchgate.net/publication/299431320_La_Investigacion_Biografica_y_Narrativa_El_Sujeto_en_el_Centro
- Rivas, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 7(14), 99-112. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/11859>
- Rockoff, J., Jacob, B., Kane, T., y Staiger, D. (2011). Can you recognize an effective teacher when you recruit one? *Education Finance and Policy*, 6(1), 43-74. https://business.columbia.edu/sites/default/files-efs/pubfiles/3203/rockoff_jacob_kane_staiger_september_09.pdf
- Rodríguez Garrido, E., y Larios de Rodríguez, B. (2006). *Teorías del aprendizaje: Del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales*. Magisterio.
- Rodríguez, M. (2017). *Incidencia del programa de formación pedagógica en el perfil de los profesionales no licenciados en la Escuela de Alta Docencia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios* [Tesis doctoral, UNIMINUTO]. Colombia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=110301>
- Sánchez A. (2018). *La guerra no doblega a los maestros*. El Espectador. <https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/verdad/la-guerrano-doblega-los-maestros-articulo-856668/>
- Sánchez, N. (2018). Al ejercicio de la docencia en Colombia se le ha atravesado la guerra. *Otras Voces en Educación*. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/281182>

- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES.
- Santibáñez, E. (2012). Editorial. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesionales*, 51(1).
<https://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/77/35>
- Schutz, A. (1974). El mundo social y la teoría de la acción social. En A. Brodersen (Comp.)
Estudios sobre teoría social. Amorrortu Editores.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–21. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1–30.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56790202.pdf>
- Souza, E., Passeggi, M., Delory-Momberger, C., y Suárez, D. (2010). Fios e teias de uma rede em expansão: Cooperação acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica. *Revista Teias*, 11(21), 1–17. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/download/24108/17086>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. En *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tardif, M. (2005). L'Insertion professionnelle dans l'enseignement. Enjeux pédagogiques. *Novembre*, 1, 14 – 18.
- Tardif, M., y Borges, C. (2013). La inserción profesional de docentes noveles: Tendencias recientes y retos futuros. En *Formación e inserción profesional: Facilitación para la desafíos y pistas de profesionalización docente* (pp. 19-43). OEI Metas Educativas.

- Tardif, M., y Lessard, C. (2011). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (6ª ed.). (Traducción de João Batista Kreuch). Vozes.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona.
- Tognato, C., y Escobar Sánchez, S. (2016). *Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá* (1ª ed.). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
<https://bit.ly/44Vi03q>
- Unruh, A., y Turner, H. (1970). *Supervision for change and innovation*. Houghton Mifflin.
- Urrea Quintero, S. E., y Figueiredo de Sá, E. (2018). Escuela Nueva colombiana: Análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum: Education*, 40(3).
<https://www.redalyc.org/journal/3033/303357581008/html/>
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente*. Ponencia en I Congreso Internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”. GTD-PREAL-ORT. Septiembre 5, 6 y 7. Barcelona, España.
- Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for teacher education improvement. *Action in Teacher Education*, 14(1), 18–25. <https://doi.org/10.1080/01626620.1992.10462795>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

Vonk, J. H. C. (1993). *Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors*. Ponencia presentada en la Annual Conference of the American Educational Research Association. Atlanta, abril de 1993. <https://eric.ed.gov/?id=ED361306>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

12. ANEXOS

Anexo 1: acuerdo de confidencialidad de la información

Acuerdo de confidencialidad de la información

Nombre: _____

Fecha: _____

Seudónimo: _____

A continuación, se presentan los acuerdos que guían el proceso de investigación y los compromisos que se establecen entre el docente investigador y el docente participante del estudio, quien firma al pie de este consentimiento. En el marco de la investigación doctoral: La inserción de profesionales no licenciados a la carrera docente. Un estudio Biográfico-Narrativo desde el contexto rural de Antioquia, una investigación de carácter cualitativo; es de vital importancia hacer uso adecuado y garantizar la confidencialidad de la información recopilada en el proceso. Por tal razón, la información recolectada se utilizará con el único fin de alcanzar los objetivos propuestos en la investigación con el fin de comprender el proceso de inserción de profesionales no licenciados vinculados a la carrera docente que se desempeñan en zonas rurales del departamento de Antioquia, para el diseño de un programa de acompañamiento pedagógico que responda a las necesidades reales de los docentes.

Las informaciones recolectadas durante las entrevistas serán organizadas para elaborar el informe final de investigación y eventualmente para la publicación de un artículo de investigación o ponencia. Es importante aclarar, que la información recolectada, se constituye en un material de consulta que puede ser retomado en futuras investigaciones con fines académicos. Con respecto a la protección de los datos e identidad de los participantes, cada docente se identificará con un

seudónimo que servirá para reconocer sus aportes en el documento de trabajo de informe final de investigación. Es conveniente aclarar que, ustedes también pueden realizar observaciones e incluir nuevos acuerdos de los que se presentan a continuación.

El docente investigador se compromete a: organizar los tiempos y encuentros de acuerdo con la disponibilidad de los participantes, así como a disponer los medios necesarios para ello. También a recordar la entrega de alguna producción escrita como autobiografías, relatos o narrativas, si fuera el caso, de común acuerdo con los tiempos pactados.

El docente participante se acoge a los siguientes acuerdos: a participar libremente de la propuesta de investigación planteada en la comunidad de docentes. Asimismo, es importante dejar claro que usted puede retirarse en cualquier momento del proceso, explicitando las razones al docente investigador. El docente investigador socializará con los participantes los resultados obtenidos en el marco del proceso investigativo.

De acuerdo con lo anterior, la firma de este acuerdo da cuenta de su disposición e interés para participar en este proceso investigativo de construcción colectiva y da el aval al docente investigador, para analizar y utilizar en el marco del proyecto las informaciones que usted ha suministrado a través de las diversas fuentes.

Sugerencias o modificaciones:

Se firma en la ciudad de _____, a los ____ del mes de _____ del año _____

Docente participante
CC.

Marly Alejandra Quiceno
Docente Investigador
CC

Anexo 2: guion de entrevista a profesionales no licenciados

Nombre: _____

Fecha: _____

Código: _____

Este breve cuestionario tiene como propósito conocer su experiencia, sus aprendizajes y trasegares, entre otros aspectos relevantes. A partir de los hallazgos, busco acercarme a sus vivencias y trayectorias vitales, las cuales son fundamentales para comprender su quehacer docente

1. ¿Cuántos años de experiencia tiene?
2. ¿Cuál es su lugar de procedencia?
3. ¿Cuál es tu formación de pregrado?
4. ¿Cuál es el lugar donde te desempeñas como docente?

Anexo 3: guion de entrevista a profesionales no licenciados

Es importante señalar que esta guía tiene como propósito orientar el diálogo abierto y reflexivo con los docentes, desde el encuentro, la escucha y las voces que se encuentran en la reconstrucción de sus relatos de vida.

No todos los ítems propuestos a continuación serán abordados en cada entrevista, ya que su desarrollo dependerá de la individualidad, la dinámica, la fluidez del diálogo y la naturaleza de cada encuentro con el docente.

Datos personales

- Nombre
- Sexo
- Sede educativa
- Años en la docencia
- Formación inicial

a) Personal

- ✓ ¿Cómo llego a ser docente? ¿Qué motivos o situaciones influyeron en esa decisión?
- ✓ ¿Cómo fue esa búsqueda del empleo y acceso a carrera docente?
- ✓ ¿Cuáles son tus expectativas a futuro en la profesión?
- ✓ ¿Recuerdas algún docente o asignatura que haya influido en tu quehacer como docente?

✓ ¿Cuándo estabas en la formación del pregrado, contemplaste la idea de ser docente?

✓ ¿Cuál era tu imagen o concepción sobre ser docente?

✓ ¿Que significaron para ti los primeros meses como docente?

✓ ¿Cuáles fueron tus principales preocupaciones y sentires durante los primeros días como docente?

b) Prácticas educativas

✓ Áreas que orienta

✓ Niveles educativos en los que orienta clase

✓ Modelo educativos flexibles que implementa

✓ ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que usas comúnmente?

✓ ¿Aplicas algunas de las estrategias de las que empleaban tus docentes en tus clases actuales?

✓ ¿Cómo planificaste tus primeras clases? ¿recibiste apoyo de alguien?

✓ ¿Qué herramientas utilizas para planear tus clases?

✓ ¿Qué elementos de tu formación disciplinar has logrado incorporar en la enseñanza?

c) Saberes educativos, familiares y culturales

✓ Descripción de la comunidad y el territorio donde labora

✓ Enseñanzas o prácticas educativas que recuerda en su proceso de formación

✓ La formación recibida en el pregrado ¿Ha sido pertinente y suficiente para

los procesos de enseñanza que realizas?

✓ ¿Cuál crees que es el papel de la pedagogía en la enseñanza?

d) Culturales y territorio

✓ ¿Cómo es el trayecto o desplazamiento para llegar a la escuela?

✓ ¿Como es la articulación de los contenidos que enseña con el contexto real de los estudiantes?

✓ ¿Cómo fue el recibimiento que te brindó la Institución educativa y tus colegas los primeros días de trabajo?

La inserción de profesionales no licenciados a la carrera docente. Un estudio Biográfico-Narrativo...

Anexo 4: rejilla de codificación y análisis

	A	B	C	E	G	H	I	J	K	L
1	ID	Nombre de cita	Documento	Contenido de cita	Códigos	Referencia	Densidad	Creado		
2	2:3	Te cuento que tengo como una mezcla de de 2 mundos que parecen ser...	CAROLINA-R	Te cuento que tengo como una mezcla de de 2 mundos que parecen ser muy diferentes pero que realmente es.	Autoimagen Cómo se identifica Sentimientos de angustia	71 - 75	3	4/09/23		
3	2:47	uno sale como tenga la llave, vaya de clase. Yo no sabía qué hacer. Ha...	CAROLINA-R	uno sale como tenga la llave, vaya de clase. Yo no sabía qué hacer. Habían estudiantes mucho más viejos que yo, tenía 26 años, habían estudiantes de 40, pues se me veía la bobada.	Autoestima Búsqueda del empleo y acceso a la carrera docente Inducción al ejercicio docente	579 - 585	5	10/09/23		
4	2:122	Para mí ha sido muy difícil	CAROLINA-R	Para mí ha sido muy difícil	Autoimagen Funciones y trabajo docente Motivación laboral Percepción del contexto rural Primeros pasos en la institución educativa	1448 - 1448	9	12/09/23		
5	2:123	cómo armar el currículo como la planeación, como eso te estaba diciendo...	CAROLINA-R	cómo armar el currículo como la planeación, como eso te estaba diciendo el PI y la el la forma de evaluación, bueno, como todas esas, esas cosas que uno tiene que saber qué se supone que uno ya sabe eso cuando llega a la institución.	Funciones y trabajo docente Inducción al ejercicio docente Motivación laboral Primeros pasos en la institución educativa Retos en orientar varias áreas del currículo Sentimientos de angustia Sentimientos de soledad	1450 - 1458	7	12/09/23		
6	2:147	ntonces, es una cosa muy loca porque entonces estamos hablando de una...	CAROLINA-R	ntonces, es una cosa muy loca porque entonces estamos hablando de una Comunidad que tiene muchos problemas de convivencia, que estamos en un entorno post conflicto y como también a través de de estos procesos de proyectos. Si yo les estoy enseñando a ellos que hay que proteger a los demás, que respecta, hay que respetar la vida	Estrategias de enseñanza Funciones y trabajo docente Motivación laboral Percepción del contexto rural Planeación de las clases Retos en orientar varias áreas del currículo Retos y desafíos de ser docente rural Sentimientos de angustia Violencia	1829 - 1840	9	13/09/23		
7	2:166	Tenemos que. Nivelar, nivelarnos y hablar un mismo lenguaje. Y eso no...	CAROLINA-R	Nivelarse empezar a nivelar, empezar a nivelar y empezar a hablar. Un mismo lenguaje entonces, para los que no somos licenciados. Tenemos que. Nivelar, nivelarnos y hablar un mismo lenguaje. Y eso no es fácil. ¿Eso no lo va a dar que el contacto con las comunidades entonces? ¿Entonces, bueno, pero tengo que nivelar y empezará a hablar el mismo idioma, entonces llegamos, hay? No venga. Estos son los lineamientos de Feria de Ciencias. Así, las ferias de ciencias vamos a mirar los lineamientos, objetivo estaba mal. Digamos que como estaba formulado que era un objetivo, estaba mal formulada, que es una metodología, entonces empezar como a empezar. AA conversar con los profes, cierto y empezar a compartir.	Violencia Áreas que orienta Autoestima Autoimagen Cómo se identifica Concepciones de la pedagogía Estrategias de enseñanza Formación inicial Formación pedagógica Funciones y trabajo docente Motivación laboral Percepción del contexto rural Planeación de las clases Relación con otros docentes Retos en orientar varias áreas del currículo Retos y desafíos de ser docente rural Saberes y formación disciplinar vs docencia Sentimientos de angustia	2033 - 2061	19	13/09/23		
Retos en orientar varias áreas Retos y desafíos de ser docente Saberes experienciales Saberes y formación disciplinar Sentimientos de angustia Sentimientos de soledad Ser un docente lid +										
Listo Accesibilidad: todo correcto 100%										